أثر برنامج تعليميّ قائم على التّلخيص في تنمية الاستيعاب القرائيّ والإنتاج الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ في مملكة البحرين

إعداد

عواطف عليّ خلف الكعبيّ

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر عليّ الكخن

قدّمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتّدريس

كلّيّة الدّراسات العليا

الجامعة الأردنيّة

أيار / 2012

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين**) وأجيزت بتاريخ ١٤/ ٥ /٢٠١٢ م .

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الأستاذ الدكتور أمين بدرعلي الكخن، مشرفًا أستاذ . مناهج وتدريس اللغة العربية	....
الأستاذ الدكتورعايش زيتون، عضوًا أستاذ . مناهج وتدريس العلوم	....
الدكتورعبدالكريم الحداد، عضوًا أستاذ مشارك . مناهج وتدريس اللغة العربية	....
الدكتوركامل العتوم، عضوًا أستاذ مشارك . مناهج وتدريس اللغة العربية	....

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا عواطف عليّ خلف الكعبيّ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢١/٥/٢٠١٢م

الإهداء

أهدي هذا الجهد إلى روح والدتي الطاهرة . . .

إلى والدي وعائلتي وإخوتي وأخواتي . . .

إلى الغالية نهلة . . .

إلى أبنائي سعيد وعلي ومحمد . . .

إلى كل محب للعلم . . .

الشكر والتقدير

من أبسط معاني الوفاء والعرفان أن نعترف لأهل الفضل بفضلهم ونرده إليهم، وإقرارًا بالفضل، وبعد أن منّ الله عليّ بإنجاز هذه الأطروحة لايسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان إلى سعادة الأستاذ الدكتور أمين بدرعلي الكخن، الذي أفاض علي من كريم خلقه، وسعة علمه، وحسن رعايته؛ حيث كان لتوجيهاته السديدة الفضل بعد الله في إنجازها، فله مني كلّ التقدير ، وأسأل الله أن يحفظه، ويجزيه الخير الوفير.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عايش زيتون، الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته القيمة، وإرشاداته العلمية، وبالأخص في مجال المنهجية والإحصاء، والدكتور عبدالكريم الحداد، والدكتور كامل العتوم، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وإثرائها بتوجيهاتهم، وآرائهم السديدة، إلى هؤلاء جميعًا بالغ الشكر والتقدير عرفانًا مني بجميلهم، فجزاهم الله كلّ خير.

كما لايفوتني في هذا المقام شكر جميع السادة المحكمين، الذين أثروا هذه الأطروحة بملاحظاتهم القيمة، ولما أعطوها من وقتهم الثمين، فلهم وافر الشكر والتقدير.

الباحثة

عواطف عليّ خلف الكعبيّ

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر برنامج تعليميّ قائم على التّلخيص في تنمية الاستيعاب القرائيّ والإنتاج الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ في مملكة البحرين

إعداد

عواطف عليّ خلف الكعبيّ

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدرعليّ الكخن

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين.

ولتحقيق أغراض الدراسة، تم إعداد برنامج تعليمي قائم على التلخيص لتدريس مادة اللغة العربية، واختبار في الاستيعاب القرائي، واختبار في الإنتاج الكتابي، وقد تم التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات.

تكونت عينة الدراسة من (135) طالبًا وطالبة في مدرستين حكوميتين من مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، إحداهما للبنين والأخرى للبنات، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية، وعدد طلبتها (68) طالبًا وطالبة ، درست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التلخيص، وضابطة وعدد طلبتها (67) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبارالاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجد تفاعل بين البرنامج والجنس في أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي، كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، ولا يوجد تفاعل بين البرنامج والجنس في أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

لقد أصبح من الواجب في ظل التطورات الهائلة في أساليب الاتصال ومهارات التواصل تطوير استراتيجيات حديثة في التدريس تساهم في إعداد متعلم يتكيف مع الواقع، ويواجه المستقبل، وتُعدُّ اللغة من أهم ما يجب أن يشمله التطوير، بوصفها أهم وسائل الاتصال والتواصل، وتحقق وظائفها من خلال نوعين من التواصل اللغوي هما: التواصل الشفوي ويتضمن مهارات التحدث والاستماع، والتواصل الكتابي ويتمثل في القراءة استقبالا والكتابة إرسالا وإنتاجًا.

وتعد القراءة من أبرز وسائل التواصل اللغوي لدى الإنسان، يستقي منها معارفه وعلومه، وهي وسيلته للاستمتاع والترفيه، وأداته للتكيف مع مجتمعه، وتبرز أهميتها بشكل أكبر عند طفل المرحلة الابتدائية؛ حيث تشتمل أهداف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية – بجانب تنمية المهارات الأساسية للقراءة – على هدف تحسين طبيعة اتجاهات الطلبة نحوها، وتنمية شعورهم بالاستمتاع بها (Robert&Wilson,2006).

إن القارئ الجيد هو الذي يستوعب المقروء، ويحقق الفهم بمستوياته المختلفة، وقد أصبحت مهارات الاستيعاب القرائي من بين المهارات اللغوية الأساسية التي زاد تركيز مناهج اللغة العربية عليها، وتظهر أهمية الاستيعاب القرائي في التواصل اللغوي، وفهم الرسالة اللغوية بين القارئ والكاتب، حيث لم يعد ينظر إلى الاستيعاب القرائي على أنه مجرد فك لمدلولات الرموز والكلمات، بل أصبح ينظر إليه على أنه نشاط ذهني ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة أو مشابهة للبنية التي يقصد المؤلف نقلها (المثاني، 1995؛ الحجاج، 2000).

أما الاستيعاب القرائي، فيعرفه سوسلو (Soslo,1988) على أنه: مصطلح يستخدم لوصف العملية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي أراده الكاتب من النص، ويعرفه جودمان وبروك (Goodman&Bruke,1987) على أنه: عملية ديناميكية نشطة تنطوي على تكييف ما يقرؤه الشخص كي يتلاءم مع أبنيته المعرفية. وتأتي أهمية الاستيعاب من أن فهم اللغة يعتمد كل

الاعتماد على الفهم الصحيح لاستعمالها، وعلى سياقها الزماني والمكاني، ومهما اختلفت طرائق التدريس يظل الفهم العنصر الرئيس والمهم في تعلم اللغة (الخولي، 1988).

وعلى الرغم من الأهمية الواضحة لعملية الاستيعاب القرائي، إلا أن المتتبع لواقع الاستيعاب القرائي في المدارس، يلمس ضعفًا لدى الطلبة؛ إذ لا يزال الاستيعاب يراوح في مستواه الحرفي في أحسن حال، وأن هناك إغفالا واضحًا لمستوياته العليا. ويُعَدُّ الضعف في الاستيعاب القرائي مشكلة ذات أبعاد عالمية وعربية ومحلية، ومما يؤكد هذه المشكلة عالميًّا الدراسة المذكورة في بيمل وسشوتن (Bimmel&Schooten,2004) التي تشير نتائجها إلى تدني مستوى الاستيعاب في عدد من الدول، من بينها هولندا التي يعاني حوالي (15%) من البالغين فيها من مشكلات في استيعاب المقالات في الصحف والمجلات، وتصل هذه النسبة إلى (14,4%) في ألمانيا، وفي كندا تصل إلى (16,6%)، وفي الولايات المتحدة تصل إلى (20,7%) من مجموع العينة التي شملها الاستطلاع، يؤكد هذا الضعف الدراسة التي قام بها ديكسون وهاريس وميجراث وأونيل وسوانسون (Dixon,Harwis,Megrath,O'Neill&Swanson,1999) في مدينة شيكاغو؛ حيث كشفت عن الضعف الواضح لدى الطلبة الذي دلت عليه تقارير المعلمين، وانخفاض درجات اختبارات الاستيعاب وأداء الطلبة أنفسهم التي بدت واضحة في الاستبانة التي وزعت لأغراض الدراسة.

وقد أظهرت معظم الدراسات والبحوث أن هناك ضعفًا واضحًا في الاستيعاب القرائي، ومن هذه الدراسات: دراسة المحروس (1991)، والسعدون (2004) وحسن (2005)، ومنها كذلك دراسة الحجاج (2000) التي أكدت تواضع مستوى الاستيعاب القرائي، وخصوصًا القدرة على تحديد الفكرة الفرعية ، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والقدرة على التنبؤ بالنتائج.

وعلى الصعيد المحلي شعر المسؤولون بهذا الضعف لدى الطلبة، فقد عقد في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين عام 2004 مؤتمر التطوير التربوي الخاص بمناهج اللغة العربية، الذي ناقش مشكلات اللغة العربية، ومن بينها مشكلة الاستيعاب القرائي، وأكد المؤتمر في توصياته أن القراءة للاستيعاب، والنظر إلى الفعل القرائي بوصفه نتاجًا جديدًا للنص، وأوصى بضرورة رفد منهاج اللغة العربية بالاستراتيجيات الجديدة، التي تؤكد الاستيعاب والتعلم الذاتي (وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، 2004).

أما الإنتاج الكتابي فيُعَدُّ من أبرز أنماط النشاط اللغوي؛ إذ بفضله يبقى الإنسان على اتصال دائم بثقافته وتراثه، ويفيد من نتاج العقل الإنساني، الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة كأداة لحفظه ونقله وتطويره، ويشكل الإنتاج الكتابي قناة الاتصال الإنسانية، وأداة للتفكير والتعبير عن النفس، التي لا غنى للبشرية عنها (طعيمة ومناع، 2001؛ Johnson,1997).

ويرى نصر(1999) أن الإنتاج الكتابي يتضمن عمليات ذهنية أدائية غاية في الصعوبة والتعقيد، فهو يقوم على الخلق والابتكار، وتتحول من خلاله الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثرة. وهو في جملته عمليات بنائية تراكمية؛ سواء ما تعلق منها بالشكل أو ما تعلق منها بالمضمون؛ وبناء عليه فالإنتاج الكتابي ليس آلية نقوم من خلالها بإيصال أو نقل المعرفة والإخبار عنها فحسب، بل تقنية يتم بوساطتها تحويل المعرفة وتوليدها، وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة.

ولأهمية الإنتاج الكتابي، أصبح الاهتمام به عالميًا، فقد توصل المؤتمرون في كلية (دار_ موث) الأمريكية إلى أن هناك علاقة متضامنة بين تعليم اللغة وتأكيد الشخصية ونموها، وأنه يجب الانتباه إليها عند تدريس الإنتاج الكتابي، وطالب جيمس كونانت رئيس جامعة هارفرد بأن يُعطى نصف الوقت المخصص لدراسة اللغة الإنجليزية في السنوات الأربع من المرحلة الثانوية للإنتاج الكتابي (Deightun,1971).

إن مشكلة الضعف في الإنتاج الكتابي مشكلة عربية، فقد اتضح من خلال ندوة (واقع تدريس التعبير في المدرسة العربية) التي عقدت في الكويت عام 1989 أن الفرص التي تتاح للطلبة في الإنتاج الكتابي قليلة في مراحل التعليم المختلفة، وأن اهتمام المعلمين يتمحور حول قياس النواحي الجمالية والخيالية في التعبير، كما أصدرت المنظمة العربية للثقافة والعلوم تقريرها حول مشكلات تعليم العربية في مؤتمر الشارقة عام 1994، أكدت فيه أن الضعف في التعبير يشمل المراحل التعليمية جميعها.

وفي هذا السياق أشارت بعض الدراسات والبحوث المحلية إلى أن الطلبة يعانون من ضعف في الإنتاج الكتابي، ومن هذه الدراسات: دراسة (محمود،1993) و(ربيع،2001) و(ناصر، 2002) و(نصيب، 2002)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى الضعف الواضح لدى الطلبة في الإنتاج الكتابي، وأرجعوا أسبابه إلى عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بما يطرح على

الطلبة من موضوعات قد تكون غير ملائمة لمستوياتهم، ومنها ما يتعلق بالقدرات والمهارات التي يمتلكونها والتي تتدنى عامًا بعد عام، ومنها غياب النماذج الجيدة التي يمكن أن يحاكيها المتعلم، ويعزو بعضهم هذا الضعف إلى المعلمين الذين لايزالون يتبعون طرائق وأساليب تجعل منهم محور العملية التعليمية؛ فغالبًا ما يؤدي المعلم دور الملقن، أو يترك الطالب يكتب ما يشاء، وكيفما يشاء.

وبتقصي ما تمكنت الباحثة من الاطلاع عليه من البحوث والدراسات التي أجريت في مجال التدريس، ومن خبرة الباحثة الشخصية في الميدان التربوي باعتبارها اختصاصية مناهج بوزارة التربية والتعليم، ومن خلال عملها سابقًا معلمة ومعلمة أولى في المرحلة الابتدائية، لاحظت الضعف الظاهر لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، وأنه يمكن المساهمة في رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي من خلال التركيز على تدريبهم على التلخيص؛ كونه عملية عقلية عليا تدخل ضمن إطار الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ حيث يعد التلخيص مجالا مهمًّا من مجالات الكتابة الوظيفية، وتتزايد أهميته في وقتنا الحالي لتزايد الكم المعرفي الهائل، والسرعة في استحداث المعلومات الجديدة في شتى مناحي الحياة، بل أضحى ضرورة من ضرورات العصر الحالي؛ نظرًا للانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يشهده العصر الحالي، فالمعرفة الإنسانية كانت تتضاعف مرة كل ثلاث سنوات، ثم صارت تتضاعف كل سنة ونصف السنة، أما الآن فهي تتضاعف كل ستة أشهر، وكل هذا القدر من التضخم المعرفي يتطلب قارئًا ذا مواصفات خاصة، وأولى هذه المواصفات أن يكون قادرًا على التلخيص باعتباره مجالاً حياتيًّا يتطلبه الواقع المعيش، وطبيعة المعرفة السريعة النمو؛ وبناء على هذا فالتلخيص يتطلب من القارئ الوعي والتأمل الدقيق للوقوف على المعنى الرئيس للموضوع المكتوب (عبد الباري(ب)، 2010).

وعلى الرغم من اهتمام الأدب الأجنبي بالتلخيص، إلا أن هناك قلة في الدراسات العربية، وقصورًا حادًا في البحث في هذا المجال، يؤكد ذلك الطواها (1995)، وخطايبة (1998) في دراستيهما اللتين تناولتا التلخيص محورًا للدراسة؛ حيث أشارا إلى القلة في الدراسات العربية، وإلى وجود ضعف في التلخيص لدى الطلبة، حيث لا يتقن الطلبة فنيات التلخيص ومهاراته؛ مما يؤثر سلبًا على استيعاب الطلبة في اللغة العربية، وفي شتى المواد الدراسية الأخرى.

وقد أسهمت هذه الأفكار في دفع الباحثة إلى اتخاذ التلخيص محورًا للدراسة الحالية، من خلال التصميم شبه التجريبي الذي يستند إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التلخيص، ودراسة فاعليته وأثره في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي من أهمية التلخيص في التحصيل الدراسي، واستنادًا إلى قلة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال، وتقديرًا من الباحثة لأهمية التلخيص في تحسين الكفاءة اللغوية لدى الطلبة باعتباره مدخلاً للمساهمة في علاج الضعف لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، فقد انحصرت المشكلة في دراسة أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التلخيص الكتابي في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي؛ وبناءً على ذلك فقد تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

- **ما أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين ؟**

أسئلة الدراسة:

وضمن إطار هذه المشكلة , عملت الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي؟
2. هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟
3. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي؟
4. هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

فرضيات الدراسة :

وللإجابة عن أسئلة الدراسة, حاولت الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلـــى متغير البرنامج التعليمي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=.05 0) في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=.05 0) في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي .
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=.05 0) في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والعملية للدراسة الراهنة في النقاط الآتية:

1. تكمن الأهمية النظرية في الإضافة المعرفية من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن خلال توفير المعلومات والبيانات الكمية والنوعية حول مستوى أداء الطلبة في مجال التلخيص، سواء أكان ذلك على مستوى العمليات وإجراءات التلخيص أم على مستوى النواتج، وما يتعلق بأشكال التلخيص الكتابي المعتمدة في الدراسة، ويتوقع أن تساهم النتائج المتعلقة بالموضوع في مساعدة المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية على التفكير في برامج لتنمية مهارات التلخيص الكتابي لدى الطلبة.
2. تظهر أهمية التلخيص الكتابي في الوقت الحالي نظرًا لتزايد الكم المعرفي الهائل، والزخم الكبير في المعلومات والبيانات، والسرعة في استحداث المعلومات الجديدة في شتى مناحي الحياة. ومن هنا تظهر الحاجة للتلخيص لما له من دور كبير في توفير الوقت والجهد.
3. يتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين لدراسة مشكلات أخرى متعلقة بالتلخيص باعتباره عملية عقلية عليا، ولصفوف أخرى.

4. سيستفيد من هذه الدراسة اختصاصيو مناهج اللغة العربية, والمشرفون التربويون, والمعلمون, وكليات العلوم التربوية من حيث توجيههم إلى إعادة النظر في منهج التلخيص المعمول به حاليًا لمستوى الصف السادس الأساسي في مدارس مملكة البحرين.
5. تأتي هذه الدراسة منسجمة مع الاتجاهات المعاصرة في تعليم مهارات اللغة العربية بطريقة تكاملية واندماجية؛ من حيث تبنيها برنامجًا تعليميًا يركز على تنمية التلخيص الكتابي بصورة فاعلة، ودراسة أثرها في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.

تعريفات الدراسة :

البرنامج التعليمي: مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية، أعدّتها الباحثة بقصد تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى عينة الدراسة قائمة على التلخيص الكتابي، ويتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.

التلخيص: هو التعبير عن الأحداث الرئيسة في النص، وتنظيمها وعرضها عرضًا موجزًا غير مخل بالأحداث الرئيسة للنص بأسلوب الملخّص الخاص.

السرد : هو الإخبار عن حادثة أو حوادث مترابطة قامت بها شخصية أو أكثر في مكان وزمان محددين.

الاستيعاب القرائي: هو عملية تعتمد على الإدراك الذهني، وتتطلب القدرة على فهم وشرح وتحليل النص المقروء، وإدراك قصد الكاتب فيه، وتم قياسه إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي المُعَدُّ من قبل الباحثة لهذه الغاية.

الإنتاج الكتابي: هو عملية عقلية يقوم فيها الطالب بتحويل الأفكار أو الآراء أو المعلومات الموجودة في ذهنه إلى عمل مكتوب بغرض تحقيق اتصال فعال بين الكاتب والقارئ، وتم قياسه إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار الإنتاج الكتابي المُعَدُّ من قبل الباحثة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

على ضوء وجود عوامل ومتغيرات يتوقع أن تعوق إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مجتمعها؛ لذا فقد أجريت الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية :

- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.
- تم تطبيق الدراسة وتنفيذها في الفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011م.
- تتوقف دقة نتائج الدراسة وتعميم نتائجها على مدى صدق الأدوات المستخدمة في الدراسة وثباتها، وهي من إعداد الباحثة.
- تتوقف نتائج هذه الدراسة على التصميم شبه التجريبي المعتمد، وعلى مدى ضبط المتغيرات بين أفراد مجموعتي التجريب والضبط .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظري :

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطورًا ملحوظًا في أساليب الاتصال، ومهارات التواصل، وتبادل الأفكار والآراء حيال القضايا والمشكلات الحياتية والمجتمعية المتجددة، والتي تعد ناتجًا وثمرة للثورة التكنلوجية والمعلوماتية، وثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، فأصبح الإنسان في ظل هذا التطور في حاجة ماسة إلى امتلاك مهارات جديدة في التعامل مع المعارف والعلوم المتجددة؛ الأمر الذي أدى إلى ابتكار أساليب مختلفة في الخطاب الشفوي والكتابي من أجل تواصل فعّال وتعامل إيجابي مع معطيات العصر(مرجي،2007).

إن غاية التعليم الآن لم تعد مجرد الحصول على المعارف والمعلومات، وتعلم طرائق التفكير فحسب، بل أضحى من الضرورة بمكان أن يتعلم الطلاب التفكير في التفكيرMetacognition؛ لتسهل لهم الكشف عن مهاراتهم المعرفية والفكرية، وتمكنهم من الوعي بهذه المعرفة، كما أنها تساعد الطلاب على استيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات دون مساعدة من الآخرين، وتمكنهم من الاستعانة باستراتيجيات تعلمية خاصة بكل طالب، فضلا عن أنها تساعدهم على تعديل هذه الاستراتيجيات في ضوء قدرات كل طالب وإمكاناته، وأضحى الدور المركزي للمدارس الآن وللتربية المعاصرة ينحصر في تطوير مهارات التفكير والتعلم، وتعتبر ذلك من أولوياتها؛ حيث يؤكد الكثير من التربويين أن نجاح الطلبة يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم، معتمدين على أنفسهم، وأن يراقبوا تعلمهم، خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكنًا حتى للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة؛ لذا ينبغي تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون ((Costa&Garmston,1998 .

يعد التفكير فوق المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع إنها فكرة ليست بجديدة، حيث يرجع في أصوله إلى أفكار قديمة جديدة؛ فقد تحدث كثير من المنظرين التربويين والسيكولوجيين من أمثال: ديوي ،وجود، وثورندايك عن أهمية معرفة الطلبة لإجراءات حل المشكلة ذهنيًا، ومن ثم محاولة نقلها إلى مواقف جديدة، وركز ديوي على الفعل

التأملي(Reflective action) الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد (Glover&Ronning,1987).

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition واحدًا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد أضاف مصطلح Metacognition بعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي على المستويين النظري والتطبيقي، وأول من استخدم هذا المصطلح هو جون فلافل(Flavell,1976) فقد لاحظ أن الأطفال على وجه العموم لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم إتباعها في عمليات التعلم؛ وهذا ما دفعه إلى صياغة هذا المفهوم، عرف فلافل Metacognition على أنه التفكير بعملية التفكير، والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، وبهذا المنظور اعتبرت هذه العمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عملية التفكير والتعلم، ولقد كان لأبحاثه حول عمليات تطور الذاكرة أثر في ظهور المصطلح، ويرى أن جزءًا كبيرًا منها هو نتيجة تطور الرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها(Flavell,1971; McCloskey,2005).

لقد تطور مفهوم Metacognition في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفية لدى الأشخاص العاديين والموهوبين، والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي؛ فالفرد الذي لديه وعي أعلى لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة وإنجاز مهمات معرفية أكثر، أي يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره (Flavell,1987; Pressley,1990; Fisher,1998; Seeratan,2002; Munby&others,2002).

يعد الإدراك لما وراء المعرفة Metacognition من أعلى مستويات التفكير؛ إذ يوصف بأنه مستوى من التفكير معقد يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله، والإدراك لما وراء المعرفة يعني قدرة الفرد على مراقبة تفكيره وضبطه وتنظيمه؛ حيث تعرفه الرويثي(2009) بأنه: "معرفة المتعلم بالعمليات والأنشطة الذهنية التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، وقدرته على التفكر والتدبر بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف، ومحاولاته لتنظيم الأنشطة المعرفية التي يقوم بها أو السيطرة عليها من خلال تخطيط هذه الأنشطة ومراقبتها وضبطها في

أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى تقييمه الذاتي لخطة النشاط التي قام بها وطريقة تنفيذه لــه والنتــائج المكتسبة"، وقد لوحظ أن الأطفال عادة لا يطورون مثل هذه الأساليب إلا في المراحل العمريــة اللاحقة، حيث إنهم في المراحل المبكرة غالبًا لا يدركون مثل هذه العمليات، ويتطور التفكير عند الأطفال بتأثير العوامل البيئية والوراثية، ومهارات التفكير لما وراء المعرفة تنمو ببطء ابتــداء من سن الخامسة، ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة، وبالرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي من تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعتها، إلا أن العمليــات العقلية والأبنية المعرفية تتطور بصورة منتظمة أو متسارعة، وتزداد تعقيدًا وتشابكًا مع التقــدم في مستوى النضج والتعلم، خاصة إذا اعتمدنا مستوى الصعوبة في نشاطات التفكير أو العمليات العقلية (VCAA,2008;Hofer,2004;Valiant,2003;Seeratan,2002;Star,1994).

تعتمد هذه الاستراتيجيات على الدور الإيجــابي للمتعلمــين ونــشاطهم فــي الــربط والاستنتاج والموازنات والوصول إلى أحكام وتطبيق ما تعلموه في حياتهم وتراعي مستوى نمو الطلاب وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، وهذه الاستراتيجيات تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على الطلاب وتمكنهم من تعلم أكثر عمقًا أوأكثر استدامة. ولا شك أن هذه الاستراتيجيات تهــتم بإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة Cognition تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكنــه مــن الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة Meta cognition التي تتمثل في تأمل المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها الظاهرة والاســتدلال علــى أبعادهــا المستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي، ويمكن تــصور تعلــيم التفكيرمــا وراء المعرفي من خلال عملية تنظيم بعض الأفكار حول التفكير في التفكيرمن خلال تخيل سلم، وهذا السلم يمثل مستويات ما وراء معرفة متتالية هي الإدراك، والوصف، والتقويم، والتخطيط؛ بهدف تسهيل اكتساب عادات التفكير بمهارة، واستخدامها من قبل المفكرين الذين يفكرون بشكل جيــد (نوفل وسعيفان، 2011).وتطبيقا لما سبق يركز البحث الحالي على استخدام استراتيجية معرفيــة على قدر عالٍ من الأهمية هي استراتيجية التلخيص.

أما عن مفهوم التلخيص لغة فهو من لخّص، والتلخيص هو التبيين والــشرح، يقــال: لخصت الشيء ولحصته بالخاء والحاء إذا استقصيت في بيانه وشرحه وتحبيره، يقال: لخّص لي خبرك: أي بينه لي شيئًا بعد شيء، وفي حديث علي رضوان الله عليه " أنه قعد لتلخــيص مــا

التبس على غيره "، والتلخيص: التقريب والاختصار، يقال لخصت القول: أي اقتصرت فيه، واختصرت منه ما يحتاج إليه (ابن منظور، 1988).

أما عن تعريف التلخيص اصطلاحًا فيعرف بأنه إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات، مع الحفاظ على صلب النص المكتوب، دون إضافة أي عنصر شخصي، ودون تشويه للنص، بحيث تكون مفاصل النص الملخّص خطة نص الانطلاق، ويتضمن الموضوع الملخّص تبيان العلاقات بين أجزائه، والملخّص قد يكون كلمة، أو جملة، أو عدة جمل، أو حتى فقرة، ويتوقف حجم الملخّص على الشخص الذي يقوم بعملية التلخيص، وعلى حجم الموضوع الأساسي (Langan,1996؛ سعد ،2000؛ الفريح ورضوان ،2005؛ Sylvie , 2009).

إن أهمية التلخيص تتجلى في الآتي:

- التركيز على العناصر الأساسية فيما يراد تلخيصه دون الحشو الزائد.
- توفير الوقت المطلوب للإطلاع على الكتابة المطولة كالتقارير، والمقالات، والبحوث.
- توفير المجهود اللازم لمتابعة الأعمال المطلوبة.
- تعليم استخدام المراجع وتعلمها، وهذا إذا كان ما سيتم تلخيصه يتطلب الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية.
- تدريب عملي على الكتابة، وتطوير مهاراتها لدى القائم؛ حيث إنه يمثل اختبارًا لقدرته على الاستيعاب، واسترجاعه المنظم للمعلومات، وخبراته الكتابية التي يكشف من خلالها أسلوبه المميز في الأداء الكتابي.
- التمييز بين المهم وغير المهم فيما يراد تلخيصه.
- ترويض ملكة الفرد الذهنية على التقاط العناصر الأساسية، والوصول للكلمات المفتاحية، والاستمرارية في القراءة للوصول إلى النص المختصر.
- ضمان لحسن استيعاب الموضوع، والإحاطة بمختلف جوانبه.
- تعميق لنظرة الكاتب، ولنظرة القارئ بالتركيز عند الكتابة الملخصة على أهم النقاط في الصياغة.
- توليد ثقة الفرد في نفسه عندما يلمس قدرته على الاستيعاب، وجهده في الصياغة، وتعبيره عن الكثير بالقليل؛ مما يولد لديه إحساسًا بالنجاح، وانطلاقًا لآفاق أوسع وأرحب (فضل الله ،2003؛ يونس، 2004؛ محمد،2012).

ويتضمن التلخيص مجموعة من المهارات حددها يونس(2004) فيما يأتي :

- الإيجاز غير المخل بمعنى الموضوع.
- الالتزام بعلامات الترقيم.
- استقصاء جميع جوانب الموضوع.
- سلامة وحدة الموضوع من التفكك.
- الاقتباس من المصادر العلمية، والاستشهاد بها في المكان المناسب.
- الإشارة إلى مصادر الاقتباس إشارة صحيحة.

أما صفاء سلطان (المشار إليه في عبدالباري (ب)، 2010 ، ص45-46) فقد حددت مهارات التلخيص فيما يأتي:

- إبراز الفكرة الأساسية للموضوع.
- الالتزام بالأفكار المهمة في الموضوع.
- الابتعاد عن الإيجاز المخل بالمعنى.
- الابتعاد عن الإطالة المملة.
- الكتابة بأسلوب الطالب.
- توظيف علامات الترقيم توظيفًا سليمًا.
- سلامة هجاء الكلمات.
- سلامة ترتيب الكلمات.
- سلامة الضبط والتشكيل.
- سلامة البناء.
- استخدام أدوات الربط المناسبة؛ للربط بين الأفكار.
- حذف الجمل الاعتراضية، التي يصح المعنى بدونها.
- حذف الأمثلة، والتشبيهات غير الضرورية.
- حذف المترادفات، والجمل المفسرة.
- الدقة في كتابة الحقائق.
- وضع الجمل المنقولة من النص الأساسي بين علامتي تنصيص.

و للتلخيص مجموعة من القواعد التي يمكن للملخص الاستعانة بها؛ كي تتم عملية التلخيص على الوجه المأمول، من هذه القواعد ما يأتي:

القاعدة الأولى: قاعدة الحذف

يمكن للملخص حذف الجمل التي لا تساهم في فهم النص مثل: وصف الأشياء، والأشخاص، والأعمال الثانوية، أو الاسترسال والتفصيل الفرعي للمعاني، والأفكار الرئيسة، ويمكن للملخص أن يحذف الكلمات والجمل المكررة، والبديهيات والعموميات، والمترادفات، واستطرادات الكاتب.

القاعدة الثانية: قاعدة الدمج

يمكن دمج الجملة في جمل أخرى تشكل شرطًا لازمًا، أو نتيجة للجملة الأولى، وذلك بالاستعانة بأدوات الربط، والضمائر؛ لربط الجمل والعبارات بعضها ببعض، ودمج المتشابهات في فئات، أو وحدات عامة، ودمج المتناقضات في وحدات، وتصنيف المعلومات، وترتيبها بما يحقق فاعلية عملية التلخيص.

القاعدة الثالثة: قاعدة الإحلال، أو البناء

ويمكن بناء جملة من عدة جمل، وإحلالها محلها شريطة أن تكون الجملة المبنية ناتجة عن الجمل المختصرة، وهذا الأمر يرتبط بالقاعدة السابقة، وهي الدمج، حيث إن الملخص يجمع مجموعة من الجمل، التي تعبر عن معنى واحد، ويستبدلها بجملة واحدة تؤدي الغرض نفسه.

القاعدة الرابعة: قاعدة التعميم

يمكن استبدال مجموعة من الجمل بجملة تعميمية، تحمل في طياتها المعاني، التي حملتها الجمل المستبدلة، وهذه القاعدة تشترك مع القاعدة السابقة، وهي الإحلال، أو البناء، حيث إن الملخص يستعيض بجملة واحدة عن عدد من الجمل، التي تحمل نفس المعنى، وهذا يمثل إيجازًا للنص الملخص (عبد الباري(ب)، 2010).

أما عن مراحل عملية التلخيص فقد حددت في ثلاث مراحل كالآتي:

المرحلة الأولى : عملية التخطيط Planning

ويشير هذا المفهوم إلى الربط بين الوسائل والغايات، بمعنى وضع خطة تفصيلية للموضوع الملخص، بما يسهم في إخراجه على الوجه الصحيح، وفي ضوء هذا الفهم لعملية التخطيط فإن ملخص الموضوع ينبغي أن يحدد الجوانب الآتية:

- تحديد الهدف من عملية التخطيط.
- تحديد الموضوع الملخص.
- تحديد جمهور القراء للموضوع الملخص.
- تحديد المعلومات السابقة للموضوع الملخص.

المرحلة الثانية : عملية الكتابة أو الإنشاء Composing

وهذه المرحلة يمكن تقسيمها إلى:

أ. **مرحلة القراءة Reading**

ب. **Stage** : حيث يقوم الشخص الملخص بقراءة مسحية للموضوع؛ لتحديد الفكرة العامة فيه، ثم إدراك القارئ لهذه الفكرة يقوم بقراءة فقرات الموضوع فقرة فقرة، بحيث يحدد الفكرة الرئيسة لكل فقرة على حدة.

ت. **كتابة مسودة Drafting** : وفي هذه المرحلة يقوم الملخص بتحديد مواضع الحذف، والتعميم، والإبدال، والدمج بين الفقرات، توطئة لكتابة المسودة الأولية للموضوع الملخص.

المرحلة الثالثة : مرحلة المراجعة Revising

وتتمثل هذه المرحلة في إعادة النظر في الموضوع الملخص بعد كتابته، وذلك من خلال مقارنته بالموضوع الأساسي، وذلك لإجراء بعض التعديلات عليه، بما يحقق جودة الموضوع الملخص، وتتمثل هذه المرحلة فيما يأتي:

- مراجعة المعنى العام للموضوع الملخص.
- مراجعة الأفكار الواردة فيه.

- المراجعة اللغوية للموضوع.
- المراجعة التنظيمية للموضوع الملخص (خليل و الصمادي،2009 ؛ الراميني، 2007).

أما تلخيص الرواية أو القصة فتختلف؛ ذلك أنهما لايتضمنان مقدمة تكشف عن غايات المؤلف، ولا خاتمة تلخص النتائج، وتلخيص هذا النوع من النثر يتطلب الآتي:

1. القراءة الدقيقة للنص من الغلاف للغلاف.
2. الانتباه للحوادث الكبرى، التي تمثل مفاصل مهمة في النسيج السردي للقصة.
3. وضع إشارات، أو عناوين عند بدء الحوادث المهمة، التي يترتب عليها تغيير في مجرى القصة، أو الرواية.
4. وضع إشارات، أو عناوين عند أسماء الأشخاص، الذين لهم دور بارز، ومؤثر في مجرى تلك الحوادث.
5. وضع إشارات على هوامش الرواية، أو القصة تذكرنا بأبرز الأمكنة، التي تقع فيها الحوادث الكبرى، ومن الممكن أن نستعيض عن ذلك بوضع خطوط تحت أسماء المدن، أو الأماكن ذات الصلة.
6. اختيار زاوية محورية لتلخيص الرواية بالإجابة عن واحد من هذه الأسئلة: ما العنصر الأهم في هذه الرواية، أو القصة، أهو الشخصية، أم الحكاية، أم الفكرة التي تدور حولها الأحداث، أم المكان الذي تقع فيه، إذا اتضحت الإجابة مثلا في أن الشخصية هي الأهم، يمكن بدء التلخيص بالحديث عنها، أما إذا كانت الحوادث هي الأهم فالتلخيص يبدأ بسردها، فإن لم تكن مرتبة الترتيب الذي يقتضيه الزمن في القصة، أو الرواية فيجب حينئذٍ ترتيبها.

وعند الانتهاء من الملخص يتم الانتقال للخطوة التالية، وتشمل الآتي:

- التدقيق الإملائي.
- التدقيق النحوي.
- التنظيم في فقرات، على أساس أن كل حدث كبير يبدأ بفقرة جديدة.
- وضع علامات الترقيم المناسبة.

- صقل الأسلوب، وتهذيبه باللجوء إلى تقنية الحذف والاستبدال (خليل والصمادي،2009).

أما دانس (Dans,1998) فترى أن تلخيص النص السردي له منهجية خاصة، فلابد من اعتماد ضمير الغائب" هو"، وصيغة الفعل المضارع، وكي يكون متناغمًا لابد من مراعاة زمنية الخط السردي، والحفاظ على الأحداث الرئيسة، والمحافظة على المفاصل الأساسية في النص، كما يجب تكثيف الحوار بتلخيصه إلى أسلوب غير مباشر، وحذف المقاطع الوصفية.

وللتلخيص مستويان، سواء بالنظر إلى طبيعة الموضوع الأساسي، أو بالنظر إلى طبيعة الموضوع الملخص، وهما كالآتي:

أولا: مستويات التلخيص بالنسبة للموضوع الأساسي

للتلخيص وفق هذا التصنيف مستويان هما:

- تلخيص الموضوع فقرة فقرة، وتحديد الفكرة الرئيسة في كل فقرة، ثم تجميع هذه الأفكار في فقرة جديدة تضم عناصر الموضوع.
- تلخيص الموضوع دفعة واحدة، والاستعانة بعناصر الموضوع، والملحوظات التي تم استخلاصها في أثناء القراءة الاستكشافية الأولى، أو القراءة الفاحصة الثانية.

ثانيًا: مستويات التلخيص بالنسبة للموضوع الملخص

وللتلخيص وفق هذا التصنيف مستويان هما:

- التلخيص العادي: وهذا النوع من التلخيص يقدر حجم الموضوع الملخص بنسبة تتراوح بين 50% إلى 60 % من حجم الموضوع الأساسي.
- التلخيص المكثف: وهذا النوع من التلخيص يصل حجمه إلى 20% من الموضوع الملخص(الراميني، 2007).

أما عن الشروط الواجب توافرها عند إعداد ملخصات جيدة فتتمثل فيما يأتي:

- أن تكون هناك معايير يلتزم بها الملخص، أي أن يعوض نصًا بنص أقصر يحفظ المعلومات الأساسية لنص الانطلاق.
- شكل التلخيص يتوقف على وجهته، أي لمن نتوجه به.
- أن يكون التلخيص بلغة الملخّص نفسه، لا بلغة الكاتب .
- أن يميز الطالب بين التلخيص، والنقل.
- أن يكون شاملا، بمعنى أن يتضمن المحتوى كاملا .
- التعبير بشكل واضح في الأسلوب، واللغة.
- إفهام القارئ، والتأثير فيه.
- الاعتماد على الكلمات، والجمل الجامعة، التي تؤدي معاني غزيرة.
- النص الملخص لابد أن يكون من نفس نمط النص الأصلي، فإذا كان النص الأصلي سرديًا يجب أن يكون التلخيص نصًا سرديًا.
- أن لايتضمن التلخيص تعليقات، أو انتقادات للأصل، أو آراء شخصية (Dans,1998 ؛ عبد الحميد، 2000 ؛ خليل والصمادي، 2009 ؛ الخطيب و حسنين، 2011).

إن البحث في مهارات التلخيص يعني البحث في مهارتي القراءة والكتابة، باعتبار أن التلخيص مهارة كتابية قرائية مركبة من عدد من المهارات الفرعية التي تتفاعل وتتداخل مع بعضها بحيث يصعب الفصل فيما بينها، فكتابة الملخص تستدعي الربط بين عمليات القراءة، وعمليات الكتابة؛ لذا فإن القدرة على التلخيص تشمل العديد من الأبعاد، وتحتاج إلى الخبرة المناسبة، والممارسة الفعلية من أجل الإتقان، كما أن القراءة وحدها لن تكون كافية لتحقيق نتاجات تعليمية هامة ودقيقة، فالقراءة المنتجة تستدعي قيام الطلبة بأعمال كتابية مساندة، تساعده في السيطرة على ما تتضمنه المادة من أفكار، ومعلومات، وحقائق، ومفاهيم بارزة، كأن يضع خطوطًا تحت الجمل والعبارات التي تشتمل عليها، أو يلخص هذه الأفكار كتابة، ويدونها على شكل ملحوظات، أو يترجمها في صورة مخططات، أو رسومات، أو ما شابه ذلك(نصر، 1990 ؛Rinehart&Thomas,1993).

إن القراءة عملية تتكون من سلسلة من العمليات المعقدة، وليست ضربًا من ضروب النشاط؛ ففيها التعرف الذي يرجع إلى إبصار العين للرموز ثم تفسيرها، وفيها مهارات القراءة الصامتة من سرعة وفهم للموضوع وإدراك للأفكار بأنواعها، وفيها النقد والتذوق للمادة المقروءة والعمل على اتخاذها وسيلة للخبرة واكتساب الجديد والانتفاع بالمعلومات في حل

المشكلات وتوظيفها في مختلف مناشط الحياة، وفيها بعد هذا كله سلامة النطق وتمثيل المعنى وحسن الأداء؛ ولهذا إذا لم يستخدم القارئ هذه الجوانب لا يعد قارئًا (حراحشة،2007).

والقراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة؛ وعلى هذا فالقراءة تتضمن عمليتين منفصلتين، العملية الأولى هي الشكل الاستاتيكي، أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية هي عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .

والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة، ولا يقر بعض المعلمين هذه الحقيقة، ويعتقدون أن الطفل الذي يقدر على النطق الصحيح للكلمات المكتوبة قارئ جيد لكن الحقيقة أن الطفل الذي يتعرف على الكلمات والعبارات فقط يفشل غالبًا في فهم ما يقرأ.

ويمكن تقسيم عملية القراءة إلى ثلاث مراحل هي : مرحلة استقبال المعلومات (Reception) وهنا يجب على الفرد أن يكون قادرًا على التركيز على الكلمة المكتوبة لفترة من الزمن، وهي عملية غير أوتوماتيكية، كما يجب استيعاب الكلمة المكتوبة من خلال الحواس السمع أو الرؤية، فعملية الاستيعاب تعني قدرة الفرد على ترجمة ما هو مرئي أو مسموع، والخبرة هنا لها دور كبير في سرعة الاستيعاب وبالتالي ترجمة الكلمة، وعملية الاستيعاب تتكون من عدد من المهارات التي تتحول إلى أن تكون أوتوماتيكية في تمييز الكلمة المكتوبة أو المسموعة، وفي عملية القراءة يجب أن يكون الفرد قادرًا على تمييز الحروف والكلمات المكتوبة حسب الشكل أو البناء وموقع الحرف من الكلمة حتى يتمكن من بناء صورة متكاملة للكلمة المقروءة ، ثم تأتي مرحلة ترميز المعلومات (Decoding) التي تعني قدرة الفرد على استنباط معنى الكلمة المقروءة عند قراءتها، ووجود الخبرة السابقة لدى الفرد بالكلمة المكتوبة يمكن أن يساعد على فهم معناها؛ ذلك أن المخ قد قام بتخزين كلمات مشابهة أو مماثلة لتلك الكلمة المقروءة وتصنيفها بحيث يسهل استرجاعها بسهولة، ثم تأتي مرحلة تعلم القراءة (Learning) وهي المرحلة التالية لعمليتي الاستيعاب والترميز فلا يعتبر الفرد قد تعلم قراءة الكلمة إذا لم يتم استيعابها وترميزها وبالتالي تخزينها لاسترجاعها في الوقت المناسب.

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم تظهر في الدراسات التجريبية؛ فقد وجد أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار (5, 8) خطأ شفهيًا في كل (100) كلمة، ويخطئ القراء المجيدون بمقدار(1,1) فقط في كل (100) كلمة، والحقيقة أن 15% من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغير المعنى، على حين لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك، ومعنى ذلك أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى(العباد، 2006) .

تعرّف ثومبسون (Thompson,2000) الاستيعاب القرائي بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص إلى آخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى مرحلة.

أما أندرو(Andrew,2002) فيرى أن الاستيعاب هو القدرة على تنظيم المعرفة السابقة، وتفاعلها مع المعلومات الواردة في النص؛ لاستنباط المعنى الذي أراده الكاتب. في حين يرى فيلوتينو(Vellutino,2003) أن الاستيعاب القرائي هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة.

وعرفه كوين وكامي وكارنين (Coyne,Kameeni&Carnine,2007) على أنه بناء المعنى، وهو عملية معقدة تتكون من مجموعة من المكونات، وهي المعلومات والمهارات، والاستراتيجيات، التي يوظفها القارئ في تفاعله مع النص القرائي.

يؤكد عدد من الباحثين أن الاستيعاب القرائي يتأثر بتفاعل أربع مجموعات من العوامل هي :

1. عوامل تتعلق بالقارئ: من حيث سنه، وقدراته، ودافعيته، وأهدافه، وحالته النفسية، ومدى تمكنه من اللغة، وقواعدها، والخبرات السابقة لديه.

2. عوامل تتعلق ببيئة القارئ: وتشمل العوامل الطبيعية كالإضاءة، وترتيب المقاعد، والراحة العامة للقارئ، والمجموعة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها.

3. عوامل تتعلق بالمعلم: من حيث خبراته، ومعارفه، واتجاهاته، وأساليبه التربوية، ومهاراته في عرض المادة.

4. عوامل تتعلق بالنص: من حيث أسلوبه، وطبيعة لغته، ومدى صعوبة محتواه؛ فكلما كان محتوى المادة بسيطًا وأسلوب الكاتب سهلا تمكن القارئ من استيعاب النص بشكل أفضل(Dubay,2004 ;Learner,2000; Lapp&Flood,1990).

تتم عمليات الاستيعاب القرائي بممارسة مهارات مختلفة، فالقارئ يحاول قدر استطاعته أن يظفر بالأفكار التي يتضمنها النص المقروء باستخدام المهارات التي يتقنها، وقد حدد روبنسون(Robinson,1970) مهارات الاستيعاب القرائي فيما يأتي:

1. توقع مضمون النص المقروء من خلال العنوان.
2. تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
3. تذكر تفاصيل معينة في النص.
4. إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسة والفرعية.
5. تتبع تسلسل الأحداث في النص.
6. قراءة مابين السطور.
7. إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

وقد حدد هاريس وسميث (Harris&Smith,1992) مستويات الاستيعاب القرائي في أربع عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، وهي :

1. عملية التحديد Identification Operation: وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ، أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تنم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.
2. عملية التحليل Analysis Operation: وتتطلب هذه العملية اختبار القارئ لجزء من النص باعتباره مخططا عقليا، أو باعتباره تركيبا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.
3. عملية التقويم Evaluation Operation: وتتطلب هذه حكم القارئ على المعلومات، والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم أو المؤشرات.

4. عملية التطبيق Application Operation: ويتم في هذه العملية توظيف المعلومـــات، التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى، أو في مواقف مشابهة.

وعلى ذلك يختلف الاستيعاب القرائي من شخص إلى آخر، بحسب العمليات العقلية التي يقوم بها الشخص، وتبعا للعمليات العقلية المستخدمة فإما أن يكون سطحيًا أو عميقًا؛ لذلك لجأ الباحثون إلى تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي حسب القدرات العقلية المستخدمة في الاستيعاب، وفـــي هذا المجال يتباين الباحثون في تحديد مستويات الاستيعاب القرائي من حيث العدد، أو المـسمى، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه التصنيفات تلتقي في كثيـــر مـــن النقـــاط، فقـــد صـــنف باريـــت (Barret,1976) مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي كالآتي:

1.**المستوى الحرفي:** ويتضمن استخراج الأفكار الرئيسة، وذكر تسلـــسل الأحـــداث، وتحديـــد التفاصيل.

2.**المستوى الاستنتاجي:** ويتضمن استنتاج فكرة النص العامة، والغرض الذي يقصده الكاتـــب، وملاحظة الأسباب، وربطها بالنتائج، والقدرة على التنبؤ.

3.**المستوى التقويمي:** ويتضمن القدرة على تقويم الأفكار، وإصدار الأحكام حـــول المحتـــوى والشخصيات، والقدرة على تلخيص النص، ومقارنة أفكاره مع أفكار القارئ.

أما كارلين روبرت (Karlin ,1984) فيحدد مستويات الاستيعاب في ثلاثة مستويات هي:

1. **المستوى الحرفي:** وهذا المستوى يشير إلى قدرة القارئ على فهـــم مـــا طرحـــه الكاتب في موضوعه، وهذا المستوى يركز فيه القارئ على فهم المعنى الظاهري أو السطحي للرسالة اللغوية، ويركز هذا المستوى على المهارات الآتية:

- تعرف التفاصيل Recognition of Details.
- الأفكار الرئيسة Main Ideas.
- تسلسل الأحداث وتتابعها Sequence of Events.
- تحديد التضاد أو المقارنات في المقروء Comparisons&Contrasts.
- تحديد السبب والنتيجة في النص القرائي Cause&Effect.
- تحديد سمات بعض الشخصيات Character Traits.

2. **المستوى الاستنتاجي:** ويشير إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص؛ لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور، ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:

- جميع المهارات التي وردت في مستوى الفهم الحرفي.
- التنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات المعروضة في النص.
- التفسير الرمزي أو المجازي للغة Interpreting Figurative Language.

3. **المستوى التقويمي أو الناقد:** وهذا المستوى يتضمن قدرة القارئ على تقييم الأفكار، والحكم عليها، فضلا عن تحديده المعلومات، التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك، واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض، ومن مهارات هذا المستوى ما يأتي:

- تمييز الحقيقة من الخيال Judgment of Reality or Fantasy .
- التمييز بين الحقيقة والرأي Fact or Opinion .
- الكفاية والمصداقية Adequacy and Validity.
- تحديد المناسبة Appropriateness.
- تحديد القيمة Worth.
- المرغوبية Desirability.
- القابلية Acceptability.

وبالإضافة إلى المستويات الثلاثة السابقة، فقد أضاف بعض الباحثين مستوى رابعًا هو مستوى الفهم الإبداعي Creative Level of Comprehension، فبعد أن يقوم القارئ بممارسة فعل القراءة على النص المقروء، وبعد أن يفهم معانيه الظاهرة والباطنة، ويصدر حكمًا عليه، يبدأ القارئ في تغيير بعض انطباعاته، أو سلوكياته، أو اتجاهاته بناء على المعلومات التي اكتسبها من الموضوع الجديد، ثم يقوم بعملية دمج لهذه المعلومات مع ما يمتلكه من معارف، ومعلومات سابقة؛ وبهذا يتكون لديه معارف وخبرات جديدة غير التي قرأها، وغير التي كانت بحوزته من قبل، فالاستيعاب في هذا

المستوى نوع من التكامل Integration بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى الفرد، كما أنها نوع من التمثل Assimilation، ومن مهارات هذا المستوى مايأتي:

- التنبؤ بنهاية للنص المقروء.
- إعادة ترتيب النص القرائي بصورة جديدة.
- ترجمة النص إلى رسم، أو معادلة، أو مخطط .
- اقتراح أكثر من حل لمشكلة وردت في النص المقروء.
- اقتراح حلول تتسم بالأصالة لبعض المشكلات الواردة في النص.

أما سارة ثومبسون (Thompson ,2000) فقد قسمت مستويات الاستيعاب القرائي إلى أربعة مستويات هي:

1. **المستوى الحرفي:** ويتضمن هذا المستوى مايأتي:
   - ذكر الحقائق.
   - تحديد التفاصيل الواردة بالموضوع.
   - تحديد التسلسل والتتابع.
   - تحديد معاني الكلمات.
2. **المستوى الاستنتاجي:** ويقوم هذا المستوى على دمج المعلومات التي فهمها القارئ في مستوى الفهم الحرفي، مع ما يمتلكه من معارف سابقة لتحديد الآتي:
   - تحديد التناقضات والتضاد الوارد في النص.
   - تحديد علاقات السبب والنتيجة.
   - الشرح والتفسير لبعض المعلومات الواردة.
   - التنبؤ.
   - شرح وتفسير الأفكار الرئيسة.
3. **المستوى التقويمي:** ويتضمن هذا المستوى تكوين رأي شخصي بناءً على المعلومات الواردة في النص، ومن مهارات هذا المستوى ما يأتي:
   - الحكم على المقروء.
   - الحكم على كفاية البدائل الواردة في النص.

- الدفاع عن أمر ما أو رفضه.

4. **المستوى النقدي:** ويتضمن هذا المستوى قدرة القارئ على تحليل المادة المقروءة في عدد من المصطلحات، أو الصيغ، أو أساليب الكاتب، ومن مهارات هذا المستوى ما يأتي:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التعرف إلى منطقية المقروء، ومدى اتساق تفكير الكاتب.
- تمييز الصيغ، أو العبارات الأدبية.
- تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.
- تحديد وجهات النظر الواردة في النص.

ومن هنا تظهر أهمية الاستيعاب القرائي التي تمثل قدرة القارئ على التعرف على الكلمات المكتوبة التي هي محور فهم عملية القراءة؛ فهوعملية تعتمد على الإدراك الذهني بصورة أكثر مما تعتمد على الإدراك الحسي للنص المقروء، وتتطلب الإدراك والانتباه والتحليل والتركيب بصورة وحدات مترابطة للوقوف على المعنى الظاهري والضمني.

مما سبق، يتبين أن الاستيعاب القرائي عملية عقلية نشطة تتطلب نشاطًا يكون على شكل تركيز وانتباه وتحليل، ومن ثم تركيب لاستخلاص المفهوم، وتعتمد هذه العملية على استدعاء الخبرات السابقة، وممارسة عمليات التفكير المختلفة؛ فهو كل ما يمارسه القارئ من مهارات فكرية دنيا مثل الحفظ والتذكر في أثناء القراءة، إضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل: النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه، أو تحويل النص المقروء أو المعنى المستخلص إلى حالة نصية أخرى.

وتعتبر استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching استراتيجية تفاعلية تنتمي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب لدى الطلبة، حيث تمكنهم من القراءة العميقة للنص، ومحاولة سبر غور النص؛ لاستخلاص المعنى الذي يمثل الغاية الرئيسة للقراءة، كما أنها تفيد الطلبة في التدريب على مراقبة استيعابهم وفهمهم الخاص، وقد اقترحها وباالينسار وبراون (Palincsar &Brown,1984) التي تشمل تدريس المعلم مع

مجموعات تعاونية من قبل الطلاب، حيث يتبادلون الأدوار في إدارة النقاش والمحاورة فيما يتصل بموضوع القراءة موضع الدرس.

وقد عرف جابر(1998) استراتيجية التدريس التبادلي بأنها عملية تعلم تعاوني؛ لتحسين الفهم القرائي، وفيها يتم تدريس أربع استراتيجيات وراء معرفية لطلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية في مجموعات صغيرة وهي التنبؤ والعثور على قرائن عما سيحدث بعد ذلك Predicting، والتوضيح والاستيضاح Clarification واتخاذ خطوات لاستعادة المعنى وتوليد الأسئلة Question Generation، والتركيز على التفاصيل المهمة، والتلخيص Summarizing وهي صياغة الأفكار الهامة في جملة أو جملتين.

أما أوزاكس(Oczkus,2003) فتشير إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي تعتمد على فنية التفكير بصوت مرتفع Think Aloud وعلى نمذجة المهارات المراد إتقانها Modeling.

ويمكن الإشارة هنا إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي تندرج ضمن نظريتين من نظريات التعلم هما نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا وفيجوتسكي، ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات،أما عن نظرية التعلم الاجتماعي فتقوم على مسلمة أساسية مؤداها أن الإنسان في تفاعل دائم ومستمر مع بيئته، حيث يتلقى العديد من المثيرات التي تؤثر عليه، وتدفعه للاستجابة لها؛ من هنا يعرّف التعلم الاجتماعي بأنه نوع من أنواع التعلم، الذي يهتم بدراسة المثيرات الاجتماعية الإنسانية في سياق اجتماعي، ولما كان التعلم تغيّرًا شبه دائم في سلوك الفرد، أي أنه تغير قابل للمحو أو التقدم، وكذلك للإضافة أو الحذف، فإنّ التعلم الاجتماعي هو تغير شبه دائم نسبيًا في المعرفة أو السلوك يحدث من خلال المواقف التي تتضمن علاقة الفرد بآخر، أو فرد بجماعة، حينما يحدث تأثير متبادل بينهما، وهنا يتعلم الفرد المعايير والقيم والعادات الاجتماعية والمعارف والمهارات التي تساعده على التوافق الاجتماعي.

أما نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فتقوم في تفسيرها لعملية التعلم على مجموعة من الافتراضات لما يجري في الدماغ في أثناء تفاعله مع المثيرات الخارجية؛ لمساعدة الأفراد بعامة على الفهم والاستيعاب، علاوة على كيفية إدخال المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها، مع دمجها فيما يمتلكه الفرد من معلومات سابقة، ويشير أبو رياش (2007) إلى أنّ نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات قد استخدمت مصطلحات جديدة كمصطلح المدخلات بدلا من المثيرات، والمخرجات بدلا من الاستجابة أو السلوك، ومستوى معالجة المعلومات بدلا من العوامل الوسيطة، وقد

استندت هذه النظرية على المحاكاة Analogy بين الإنسان والحاسوب فكلاهما يستخدم المعالجة المعرفية الذهنية المتعلقة بالتعلم، وعملية تذكر المعلومات واسترجاعها؛ لاتخاذ القرارات والإجابة عن الأسئلة المختلفة، وجاء هذا التناظر بين الإنسان والحاسوب كذلك فيما يتعلق بإدخال البيانات وترميزها ومعالجتها؛ للحصول على المخرجات المرغوبة، وهذه هي المرتكزات التي يقوم عليها علم النفس المعرفي Cognitive Psychology .

أما الإنتاج الكتابي فيعتبر نظامًا لغويًا معقدًا ضمن سلسلة التطور اللغوي، حيث يمثل المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث يسبقه اكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه على الأغلب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضًا(Baker,Gerstein,&Graham,2003).

يعرف نصر (1999) الإنتاج الكتابي على أنه عمل يحدث من خلال سياق اجتماعي، ويوجه لجمهور القراء ويعتمد نجاحه على مدى وعي الكاتب بجمهوره وحاجاتهم؛ لأنه القادر على خلق الأفكار أو توريد المعاني وصياغتها في قوالب لغوية، وصور تعبيرية مناسبة تتفق وطبيعة الموضوع، وهدف الكاتب وخصائص القارئ.

أما سميث(Smith,1999) فتعرفه على أنه عبارة عن عملية عقلية تتضمن خمس عمليات فرعية، هذه العمليات هي :

- مرحلة ما قبل الكتابة Prewriting.
- كتابة المسودة Drafting.
- مراجعة المكتوب Revising.
- مراجعة المسودة Proofreading.
- مرحلة نشر العمل الكتابي Publishing.

أما فضل الله (2003) فيرى بأن الإنتاج الكتابي من أكثر العمليات الذهنية صعوبة؛ فجوهرها أن يقوم الفرد بتحويل الأفكار أو الآراء والمعلومات الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب.

ويعرفه طعيمة (2004) بأنه عبارة عن عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، إنها تركيب للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زمانًا ومكانًا.

أما عاشور ومقدادي (2009) فيعرفانه على أنه عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى للمسودة، معرفة رد فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة، أو النشر.

ومن خلال التعريفات السابقة، نخلص إلى أنه عملية عقلية، تصب في قالب لغوي معبر، مع مراعاة الرسم الإملائي الصحيح، والحرص على وضوح الخط؛ بغرض تحقيق اتصال فعال بين الكاتب والقارئ.

يرى جالبريث وترنت (Galbraith&Trent,2009) أن إنتاج نص كتابي يتضمن تفاعلا بين عمليات التفكير وإنتاج النص، وأن الكتابة هي التفكير بحد ذاته، حيث تتضمن نماذج من العمليات المعرفية المتطورة منذ التركيز المبكر على التفكير فيما وراء النص إلى النماذج الديناميكية، التي تركز على التفاعل بين التفكيروإنتاج النص، إلى النماذج الحديثة، التي تركز على الدور الأساسي لإنتاج النص في تطور تفكير الكاتب.

إن الإنتاج الكتابي من حيث المضمون نوعان: وظيفي وإبداعي؛ أما الوظيفي فهو التعبير الذي يؤدي وظيفة معينة في مواقف معينة، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى دلالة مباشرة، من دون إيماء أو تلوين، ومن أنواعه كتابة الرسائل التي تؤدي وظيفة، وليست الرسالة التي تتضمن أبعادًا عاطفية، ومن أنواعه أيضًا محاضر الجلسات، والمذكرات، والتعليمات، والإرشادات.

أما الإبداعي فهو التعبير الجميل المنبثق من عمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، ويتميز بتوافر عنصري الأصالة، والعاطفة، والقصد من هذا التعبير التأثير بمشاعر الآخرين، وحملهم على التعايش مع الكاتب وجدانيًا، ومشاركته أحاسيسه، إلى جانب الحرص على الإقناع، ومن فنونه: الشعر، والقصة، والخاطرة، والرسالة العاطفية،

والخطبة الحماسية، والمقالة، وتظهر في هذا النوع من التعبير الصور الفنية، والخيال، والعواطف، فهو تعبير عن الذات في المقام الأول (الدليمي،2009؛ عاشور والحوامدة، 2007).

كما يصنف الإنتاج الكتابي من حيث الأغراض والمستويات الفنية إلى ثلاثة أنواع هي: الكتابة التعبيرية Expressive Writing وهي التي تصور مشاعر الكاتب وآراءه إزاء موضوع معين، وتستهدف تعريف القراء وزيادة وعيهم بالشيء، والكتابة التفسيرية Explantry Writing وتتمثل في تقديم وجهات النظر والتفسيرات لظاهرة أو مشكلة أو مقترح ما، وفيها يعمل الكاتب للإفصاح عن رؤيته وتصوره حول القضية المطروحة، أما النوع الثالث فهو الكتابة الجدلية Argumentative Writing أو ما يطلق عليها الإقناعية Persuasive Writing وينصب الاهتمام في هذا المستوى من الكتابة على القراء وخصائصهم التفكيرية والمعلوماتية، وما يحملون من أفكار واتجاهات، وليس الهدف منها نقل المعلومات إلى المستمعين والقراء، وإنما الغاية تغيير آرائهم ومواقفهم واتجاهاتهم لاتخاذ مواقف أقل تشددًا أو معارضة، أو إزالة الغموض حيال بعض القضايا الجدلية، ويسعى الكاتب في هذا النوع من الكتابة إلى دحض الأسباب الكامنة وراء اقتناع القراء برأي مخالف (Lanon,1995).

يرى المربون أن الغاية من تدريس الإنتاج الكتابي هي الآتي:

- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم، ومشاعرهم، ومشاهداتهم بعبارة سليمة صحيحة.
- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ، وتراكيب؛ لإضافتها إلى حصيلتهم اللغوية، واستعمالها في كتابتهم.
- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم، والمعارف، والأفكار، والاتجاهات.
- تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها، والربط بينها، بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في المستمع والقارئ.
- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال؛ للعيش في المجتمع بفعالية.
- تقوية لغة الطالب، وتنميتها، وتمكينه من التعبير السليم عن الخواطر النفسية كتابيًا.

- تنمية التفكير، وتنشيطه، والعمل على تغذية خيال الطالب بعناصر النمو، والابتكار(عاشور، والحوامدة، 2009 ؛ مدكور، 2007).

وللإنتاج الكتابي مهارات عدة يحددها الراميني (2007) فيما يأتي:

1. مهارات عامة:

- سلامة الرسم الإملائي.
- صحة الضبط النحوي.
- وضوح الخط.
- سلامة الهوامش.
- توظيف الاقتباسات.
- سلامة العد والأرقام.
- كتابة العناوين الرئيسة والفرعية في أماكنها.
- كتابة مقدمة للموضوع.
- كتابة خاتمة للموضوع.
- المهارة في التلخيص.
- الربط الجيد بين الجمل باستخدام أدوات الربط.

2. مهارات اللفظة:

- الدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى.
- عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة.
- اختيار التعبير الملائم للمواقف المختلفة.
- خلو الأسلوب من الألفاظ المعقدة، والعبارات العامية.

3. مهارات الجملة:

- اكتمال أركان الجملة.
- ترتيب الجمل الأساسية.
- اختيار الجمل الملائمة.

4. مهارات الفكرة:

- ترتيب الأفكار، وتسلسلها منطقيًا.
- التعبير عن الأفكار الرئيسة للموضوع.
- التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة.
- ربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة.
- إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة في أولها وآخرها.
- وضوح الأفكار وتنوعها.
- دعم الأفكار بالأدلة والبراهين.

5. مهارات الفقرة:

- اتباع نظام الفقرات.
- ترك مسافة قصيرة في السطر الأول للفقرة.
- استخدام فقرة أو أكثر لكل فكرة.
- الترتيب والتنظيم بين الفقرات.

وتعد الكتابة التفاعلية نمطًا من أنماط الكتابة الاتصالية Communication Writing تلك الكتابة التي تتطلب وجود طرفين، هذان الطرفان هما عادة الطالب والمعلم، والتي يهدف من خلالها تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلبة Development Writing Performance Skills.

وقد حدد جوستينا وباربرا (Justina&Barbara,1999) مفهوم الكتابة التفاعلية على إنها عملية ترابط أو اتحاد خبرة كل من الطالب والمعلم في أثناء التحرير الكتابي، والهدف من الكتابة التفاعلية هو تنمية فهم الطلبة لعمليات الكتابة Writing Process، وتنمية المفاهيم المرتبطة بهذه العمليات مثل: الطباعة، الاستخدام الوظيفي للغة، فضلا عن أنها تعين القارئ والكاتب على تعلم اللغة، وكلمات هذه اللغة، وتحديد معاني الكلمات مفردة أو مركبة مع كلمات أخرى؛ أي أن الكتابة التفاعلية هي عملية مشاركة وتفاعل بين الطالب والمعلم في أثناء عملية الكتابة، ولابد لتحفيز الطالب على الإنتاج الكتابي من أن يكون الإنتاج نابعًا من مشروع ذي علاقة بالمتعلم، ويكون ذا دلالة لديه، ويجد معنى لما يكتبه؛ حتى يتعلم بسرعة، وهذه الكتابة تستدعي أو تتطلب تقويمًا مستمرًا من المعلم؛ بغية التحقق من امتلاك الطلبة لكل من مهارات القراءة والكتابة.

أما السرد Narratology فهو دراسة القص، واستنباط الأسس التي يقوم عليها، وما يتعلق بذلك من نظم تحكم إنتاجه وتلقيه، ولا يتوقف علم السرد عند النصوص الأدبية التي تقوم على عنصر القص، إنما يتعدى ذلك إلى الأعمال الفنية من لوحات وأفلام وإيحاءات وصور متحركة، وإعلانات؛ إذ إنّ هناك قصصًا تحكى في كل هذه الأعمال، ويهدف علم السرد إلى استخراج القوانين والبنى الكلية التي تمنح النص مايجده المفسرمن دلالات (الرويلي والبازعي، 2000).

إن السرد في اللغة هو التتابع وإجادة السياق، وهذا ما يكشف عنه البحث في معاجم اللغة العربية، فالسرد في اللغة : تقدمة شيء إلى شيء تأتي به متسقا بعضه في أثر بعض متتابعًا، سرد الحديث ونحوه يسرده سردًا إذا تابعه (ابن منظور، 1988) .

يرى رولان بارت (Barret,1988) عند محاولته لتعريف السرد بالمفهوم النقدي الحديث، أنه رسالة يتم إرسالها من مرسل إلى مرسل إليه، وقد تكون هذه الرسالة شفوية، أو كتابية، والسرد لديه يمكن أن يكون في الأسطورة، والخرافة، والحكاية، والقصة، والملحمة، والتاريخ، والمأساة، والكوميديا، فالسرد يبدأ مع تاريخ الإنسانية نفسها، فلا يوجد شعب أبدًا دون سرود.

ويعرّف لحمداني (1991) السرد بأنه الكيفية التي تروى بها القصة، ويرى أن الحكي يقوم على دعامتين أساسيتين :

أولاهما: أن يحتوي على قصة ما، تضم أحداثًا معينة.

وثانيتهما: أن يعين الطريقة التي تحكى بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة سردًا؛ ذلك أن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة؛ ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكي بشكل أساسي. إن كون الحكي هو بالضرورة قصة محكية يفترض وجود شخص يحكي، وشخص يحكى له، أي وجود تواصل بين طرف أول، يدعى راويًا أو ساردًا وطرف ثانٍ يدعى مرويًا له، أو قارئًا، فالقصة لاتتحدد بمضمونها فقط، ولكن بالشكل، أو الطريقة التي يقدم بها هذا المضمون.

أما قسومة (1994) فيعرّف السرد بأنه عملية اضطلاع الراوي، أو من ينوبه بتقديم المحتوى، وعليها يتوقف اختيار نظام الرواية، وما يتصل به من مسائل مثل: الرؤية، والصوت، وغيرهما، وقد يكون هذا الراوي حقيقيًا كماهو في البرامج، والقصص التاريخية، وما شاكلها، وقد يكون متخيلا.

ترى ديجوتي (Djaouti,2007) أن السرد يعني مجموع من الكلمات، والصور، والحركات، التي تمثل سلسلة من الأحداث الحقيقية، أو الخيالية؛ وتعني أيضًا سلسلة الأحداث، التي يعني الخطاب السردي بتمثيلها، أيًا كانت أدواته، وهي بذلك تعني الحدث الذي ينتج الخطاب السردي.

إن السرديات مصطلح يطلق عادة على مجموعة الأدوات والنظريات التي تستخدم لتحليل النصوص السردية، وابتداءً من الشكليين الروس بدأت السرديات تأخذ مسارًا جديدًا، فبينما كانت علوم الأدب التقليدية تعنى أساسًا بمادة الأدب الأولية، جاءت المدرسة الشكلية للتمييز بين عمليات التركيب والمواد التي يتم تركيبها، مما أفسح المجال أمام الاتجاهات البنائية الحديثة في النقد الأدبي(فضل، 1987).

إن أبرز إنجازات الشكليين الروس في مجال السرد تحققت على يد فلاديمير بروب Vladimire Proop حينما قدم دراسته " مورفولوجيا الحكاية الخرافية" عام 1928، حيث كانت هذه الدراسة بمثابة حجر الأساس للدراسات السردية الحديثة، إذ فتحت المجال أمام عدد من الباحثين لتقديم تصورات حديثة فيما يختص بتحليل النصوص السردية، وفي هذا النطاق جاءت أعمال كلود بريموند Cl.Bremond، وغريماس A.G.Greimas، وغيرهما، ثم تبلورت معظم النظريات السردية بصورة شاملة ومنظمة على يد جيرار جينيت Gerard Genette عام 1972في كتابه خطاب الحكاية (إبراهيم، 1992) .

وابتداءً من الشكليين الروس أخذت الأهمية تتجه لا إلى ما يسرد النص، بل الكيفية التي تتم بها عملية السرد، وفي هذا المجال يميز الشكليون بين ما يسمونه بالمتن الحكائي Fable، الذي هو النظام الوقتي والسببي للأحداث، وباستقلال عن الطريقة التي نظمت بها تلك الأحداث، أو أدخلت في العمل, والمبنى الحكائي Sjuzet الذي يتكون من الأحداث نفسها، بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل، كما يراعي ما يتبعها من معلومات، أي أن المتن الحكائي هو مجموعة الأحداث كما وقعت، أو يفترض أنها وقعت خارج النص، والمبنى الحكائي هو الطريقة التي يتم خلالها عرض هذه الأحداث داخل النص.

وبرأي الشكليين الروس فإن المبنى الحكائي هو الذي يتميز بسمة الأدبية، وهو الجدير بالبحث والتحليل، بينما لا يعدو المتن الحكائي أن يشكل المادة الخام، التي تنتظر يد المؤلف الذي ينظمها.

يعرّف السارد في الخطاب الروائي بأنه كائن تخيلي يعمد المؤلف إلى خلقه؛ حتى يـدهم سلطة السرد انطلاقًا من وضعيته، التي هي وضعية إنتاج كلام وسط تعددية أصـوات تـشكل النسيج الحي للنص السردي، وتتشكل وضعية السارد في ثلاثة أنماط هي كالآتي:

النمط الأول: يكون السرد عن طريق السارد، الذي هو المؤلف الحقيقي، فيحدث التطابق بين السارد والمؤلف، ويحدث هذا في السيرة الذاتية.

النمط الثاني: شخصية المؤلف تتقاطع مع السارد في عدة نقاط؛ وذلك للإيهام بواقعيـة النص، فتعد الرواية اغترافًا من الذاتي، وغير الذاتي.

النمط الثالث: في هذا النمط يكون التمييز العام فاصلًا بين السارد والمؤلف (بوطيـب، 1993).

أما الزمن في النص السردي، فعند الدخول إلى البناء الزمني لابد من المرور عند ثلاث مفارقات زمنية هي كالآتي:

1. **الترتيب والنظام:** ويحدث نتيجة الأحداث في القصة، أو ما يطلق عليـه زمـن القـصة، والنظام الزمني لترتيبها في السرد، أو زمن القص.
2. **الديمومة:** وتحدث بين الديمومة النسبية في القصة، وديمومة السرد، أي طوله، أو مايطلق عليه الإيقاع الروائي، أي سرعة النص وبطؤه.
3. **التواتر:** ويحدث بين طاقة التكرار في القصة، وطاقة التكرار في السرد (علي، 1998).

أما المكان في النص السردي فيهدف الكاتب من خلاله إلى إعادة تشكيل الواقع وفق نظامـه الخاص، فالمكان في الرواية بناء رمزي تخيلي، وليس تسجيلا للحياة، أو صـورة فوتوغرافيـة لها؛ ومن هنا فإن كل روائي، أو فنان يسعى جاهدًا لإيجاد مجالات مكانيـة تـستطيع أن تنقـل القارئ إلى عوالم مألوفة، أو غير مألوفة، فليس هناك رواية بلا مكان، أو فضاء.

يقدم المكان بطريقة الوصف، الذي يتناول الأشياء في مظهرها الحسي والعيني، ويؤدي الوصف وظيفة إيهامية؛ إذ يدخل العالم الخارجي بتفاصيله الصغيرة في عالم الرواية التخيلـي، مـشعرًا القارئ بأنه يعيش في عالم واقعي حقيقي لا عالم متخيل.

ينقسم الفضاء الروائي إلى عدد من الأمكنة، تمثل جزئية لذلك الفضاء، وترتبط هـذه البنى المبعثرة بشكل معقد مع بعضها لتكون النسيج الفضائي؛ ذلك أن المكان يسير مع الـزمن فـي انحرافه، وتكسره.

ترتبط الأمكنة بالسارد، أو الشخصيات، فكل مكان يأخذ موقعه بناء على مبدأ المحبة، أو مبدأ الكره؛ فبعض الأماكن لها دفء خاص ومحبب، وبعضها يشعربالرعب والكراهية، فالبيت مـثلا يعد مكان الألفة، ومركز تكييف الخيال، وعندما نبتعد عنه نظل دائمًا نستبعد ذكراه، ونسقط على كثير من مظاهر الحياة المادية ذلك الإحساس بالحماية والأمن، اللذين يوفرهما لنا البيت.

يروي الراوي الأشياء، وينظمها وفق قناعاته الجمالية والفكرية، ووفق الزمن الذي يتحـرك خلاله، ومن هنا تأتي تشكيلات المكان معقدة تبعًا لشخصية السارد، فقد يكون المكان حركيًا، وقد يكون سكونيًا، واضح الملامح، أو غامضها مقدمًا بشكل عفوي غير مرتقب تتناثر جزئياته عبر فضاء النص؛ ذلك أن المكان هو مكان لغوي يولد من الكلمات المتخيلة (قاسم، 1984).

أما عن الشخصيات في النص السردي، فإن النقد الحديث بمعظم تياراته يرفض اعتبـار الواقع مرجعًا لتحليل الأدب، فكان طبيعيًا أن يرفض كامـل التـصورات التقليديـة للشخـصية الحكائية، فالنص الأدبي بنية مغلقة على نفسها، لايجب دراسته إلا من خلال مستوياته الداخلية . إن هذا لا ينفي أن تتمتع الشخصية بميزات نفسية، وأخلاقية، وثقافية، أو أن نميز بين شخصيات رئيسة، وأخرى ثانوية، إلا أن ما يجب أن نعده مرجعًا للتعرف على مكونات هذه الشخصية هو العالم الذي تعيش فيه، عالم القصة التخييلي، بعيدًا عن الواقع، فأي نص يقدم إشارات متفرقـة، مكثفة أو مختصرة للشخوص الذين تحويهم القصة التي يقدمها، وهذه الإشارات يمكن تجميعها، وإعادة تشييدها، بحيث تعطينا انطباعًا عامًا عن ماهية هذه الشخصية، فالعلاقة بين الشخـصية الحكائية، ومكونات السرد الأخرى علاقة ديناميكية، متبادلة.

وبناءً على ما سبق يتم تقديم الشخصية الحكائية وفق معطيات نصية مجـردة عـن أي إطار مرجعي آخر، وأهم هذه المعطيات يمكن أن تستمد من خلال مصادر إخبارية ثلاثة هي:

- مايخبر به الراوي.
- ماتخبر به الشخصيات ذاتها.
- ما يستنتجه القارئ من أخبار عن طريق سلوك الشخصيات (لحمداني، 1991).

أما الأحداث في النص السردي فهي مجموعة الأعمال التي يقوم بها شخصيات القصة، ويعانونها، وتكون في الحياة مضطربة، ثم يرتبها القاص في قصته بنظام منسق؛ لتغدو قريبة من الواقع، فالأحداث يجب أن تصل تفاصيل الحدث، وأجزائه في القصة، بحيث تفضي إلى معنى أو أثر كلي، وأن يكون له بداية ووسط ونهاية، فالبداية تمثل الموقف، الذي ينشأ عنه الحدث، وهو أقرب إلى التمهيد، الذي تتمثل فيه عناصر الزمان والمكان، أما الوسط فهو يتطور من الموقف، ويترتب عليه، ويمثل تعقيدًا له، أما النهاية، أو نقطة التنوير فتتجمع فيها كل القوى، التي احتواها الموقف، وفيها يكتسب الحدث معنى، أما عن الفنيات المختلفة، التي يمكن للكاتب اتباعها؛ لعرض أحداث القصة فتتمثل فيما يأتي:

1. النوع التقليدي، وفيه ترتب الأحداث من البداية، ثم تتطور ضمن ترتيب زمني سببي.
2. الطريقة التي تنطلق من النهاية، ثم تعود بالقارئ إلى البداية، والظروف، والملابسات، التي أدت إلى النهاية، أو مايطلق عليها Flashbak .
3. الطريقة التي يبدأ الكاتب الحوادث من منتصفها، ثم يرد كل حادثة إلى الأسباب، التي أدت إليها.

فالأحداث مجموعة الأفعال، والوقائع مرتبة ترتيبًا سببيًا، تدور حول موضوع عام، وتصور الشخصية، وتكشف عن صراعها مع الشخصيات الأخرى، وتتحقق وحدة الحدث عندما يجيب الكاتب عن أربعة أسئلة هي: كيف وأين ومتى ولماذا وقع الجدث؟، ويعرض الكاتب الحدث بوجهة نظر الراوي، الذي يقدم معلومات كلية، أو جزئية، وقد لايكون في القصة راوٍ، وإنما يعتمد الحدث حينئذٍ على حوار الشخصيات، والزمان، والمكان، وما ينتج عن ذلك من صراع يطور الحدث، ويدفعه إلى الأمام، أو يعتمد على الحديث الداخلي (عبد الباري(أ)، 2010).

أما عن القيمة التربوية في تدريس النصوص السردية، وبالأخص في تدريس القصة فإن القصة تستطيع أن تحقق نتاجات، أو مخرجات كبيرة، وعظيمة في شخصية الطلاب؛ لسبب بسيط وبديهي في الوقت نفسه. هو أن النفس الإنسانية قد جبلت على حب القص، وإزجاء وقت الفراغ بسماعها، ومن أهم ما تحققه القصة من أهداف ما يأتي:

1. دعم الجانب الأخلاقي لدى الأطفال، بما تتضمنه القصة من معانٍ، وقيم مفيدة.
2. تكوين الميل إلى القراءة، والخروج بها عن دائرة الكتاب المدرسي إلى القراءة الحرة.
3. زيادة الثروة اللغوية من خلال الألفاظ، والعبارات، والتراكيب الجديدة.

4. مساعدة الطفل في التعبير عن فكره بانطلاق، وسلامة.
5. إقدار الطفل على استخدام اللغة استخدامًا سليمًا.
6. تنمية الإحساس بالجانب الجمالي للغة.
7. إدخال المتعة، والسعادة على الطفل من خلال كشف لغز، أو استغلال ذكاء، أو تنمية قيمة مثالية.
8. تنمية المواهب الأدبية الفنية لدى الطفل عن طريق النشاط التمثيلي لأحداث القصة، أو عن طريق التصوير على الورق لبعض الشخصيات أو أحداث القصة.
9. تنمية الجانب الثقافي والمعرفي.

10. إشباع الميل للعب عند الأطفال؛ إذ قد تعكس القصة الجانب المرح من الحياة، كما قد تبرز الكثير من أنواع العمل المثير، فتشبع بذلك مختلف الأمزجة والأحاسيس (عطا، 1994) .

وتطبيقًا للأفكار السابقة، ارتأت الباحثة إجراء الدراسة الحالية؛ سعيًا لتسليط الضوء على استراتيجية على قدر عالٍ من الأهمية هي التلخيص، وسيتم التركيز على تلخيص النصوص السردية، ولفت انتباه الباحثين والمتخصصين في مجال مناهج وأساليب تدريس اللغة لإعادة النظر حول هذه الاستراتيجية التي تمثل مهارة عقلية عليا، وعلى النصوص السردية كمحتوى ملائم للمرحلة الابتدائية، وأن التدريس بهما يتطلب منهاجًا ومحتويات تقوم على تحديد المهارات، وإعداد الأنشطة المتنوعة الخاصة بهما.

ثانيًا : الدراسات السابقة :

تمشيًا مع أهداف الدراسة سيتم تصنيف الدراسات إلى أربعة مجالات حسب موضوعاتها، وترتيبها وفق التسلسل الزمني على النحو الآتي:

1. دراسات تناولت التلخيص الكتابي.
2. دراسات تناولت النصوص السردية.
3. دراسات تناولت أثر التلخيص على الاستيعاب القرائي.
4. دراسات تناولت التلخيص ضمن الإنتاج الكتابي.

أولا: دراسات تناولت التلخيص الكتابي

أجرى رينهارت وثوماس (Rinehart&Thomas, 1993) دراسة في جامعة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان " القدرة على التلخيص وتذكر المبتدئين للنص " هدفت إلى بيان كيفية اكتساب القدرة على التلخيص لدى طلبة الصف السادس غير المدربين من خلال تلخيص فقرة بسيطة، وكيفية الربط بين أدائهم للمهمة بما تعلموه، ومستوى تذكرهم للمعلومات المهمة في النص، وقد تألفت العينة من (28) طالبًا من الصف السادس ممن ينتمون إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلطة، وقد بينت نتائج الدراسة أن القدرة على التلخيص لم تؤثر على التذكر مباشرة، ولم تؤد إلى ارتفاع مستوى فعالية الملاحظات؛ وبالتالي فإن نوعية الملاحظات لم تؤثر مباشرة على المقدرة على التذكر، كما أن مستوى التحصيل في القراءة، وزمن الإعداد لم يكن لهما أي تأثير على التذكر بشكل مباشر، إلا أن الدراسة بينت أن الطلبة الذين لديهم مهارة أكبر في التلخيص أظهروا مقدرة أفضل في تدوين الملاحظات، وكان مستوى تذكرهم للمعلومات والأفكار المهمة أفضل، في حين أن الطلبة الذين يملكون مهارة كبيرة في التلخيص لكن مقدرتهم في تدوين الملاحظات قليلة، كان مستوى تذكرهم للمعلومات المهمة أقل.

وأجرى هولمز وجيرا (Holmes&Guerra,1993) في الجامعة الكاثوليكية في البرازيل دراسة بعنوان " الملخصات كأداة تقييم" هدفت إلى تقصي الفرق بين أداء الطلبة في كتابة الملخصات في أثناء الاختبار، وبين أدائهم لتلك الملخصات في أثناء الدراسة العادية في غرفة الصف، وإلى أي مدى يعتبر الاختبار أداة صادقة لقياس مقدرة الطلبة على التلخيص، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة في تنفيذ مهامهم، إضافة إلى الكشف

عن الاستراتيجيات الجديدة التي يجب عليهم اكتسابها، وقد طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (20) طالبًا ممن يدرسون علم النفس التربوي في جامعة ساوباولو بالبرازيل في مرحلة الماجستير، حيث تراوحت أعمارهم بين (24) و(45) سنة، وكانوا في مستويات مختلفة في مرحلة الماجستير.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج بينت أن معظم الطلبة فقدوا سيطرتهم على استخدام استراتيجيات التلخيص عند وضعهم في حالة التجريب، فكان مستوى أداء الطلبة الخاضعين للاختبار أقل بكثير من مستوى أدائهم في أثناء الدراسة العادية في غرفة الصف، ومن هنا تم التوصل إلى أن التلخيص وإن كان مهارة دراسية، إلا أنه لا يمكن أن يكون وسيلة لتقييم مستوى الطلبة، فالتجارب السابقة للطلبة أشارت إلى أن خوفهم من الاختبارات كان أقوى من الاستراتيجيات التي اكتسبوها.

أجرت خطايبة (1998) دراسة بعنوان" أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة "، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى طلبة الصف العاشر الأساسي في التلخيص الكتابي، ومعرفة تأثير برنامج تعليمي مقترح في تعليم التلخيص قائم على التكامل بين عمليتي القراءة والكتابة على تحسين مستوى أداء الطلبة في مستويات التلخيص الثلاثة موضع الدراسة، وهي: تلخيص الجملة البسيطة، وتلخيص الجملة المركبة، وتلخيص الفقرة. وقد تم تطبيق الدراسة على عينتين إحداهما تشخيصية تكونت من (200) طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ وذلك لمعرفة مستوى أدائهم في مستويات التلخيص الكتابي قبل بدء البرنامج العلاجي وتطبيق الدراسة التجريبية، والأخرى عينة تجريبية تألفت من (147) طالبٍ وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف شديد وانخفاض حاد في مستوى أداء الطلبة في الدراسة الاستطلاعية، ووجود أثر فاعل لبرنامج التلخيص الكتابي المقترح حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=001. 0) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، و تبين وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=001. 0) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مستوى تلخيص الجملة البسيطة فقط يعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما تبين من خلال النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α=05. 0) للتفاعل بين متغير الجنس، ومتغير البرنامج على مستويات التلخيص الثلاثة ككل وكأجزاء، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة واختبار نيومان ــ كولز وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=05 .0)

في أداء أفراد الدراسة على مستويات التلخيص الثلاثة لصالح تلخيص الجملة البسيطة عند مقارنتها بتلخيص الجملة المركبة، وبتلخيص الفقرة، لصالح تلخيص الجملة المركبة عند مقارنتها بتلخيص الفقرة.

ثانيًا: دراسات تناولت النصوص السردية

أجرى راشيل وبست وراندي وفلويد ودانيلي ومكنامارا (Rachel,Best,Randy Floyed,Danielle &Mcnamara,2008) دراسة عن الكفايات التفاضلية التي تساهم في فهم الأطفال للنصوص السردية والتفسيرية، هدفت إلى البحث عن العوامل التي تدفع وتشجع على فهم النصوص المناسبة للأطفال في الصف الثالث، وقد بحثت الدراسة في تأثير مهارات التشفير والترميز القرائي والمعرفة الشاملة على فهم الأطفال في الصف الثالث للنصوص السردية والتفسيرية، إذ يقرأ الأطفال النصوص السردية والنصوص التفسيرية، كما تم إجراء تقييم لقراءة كل نص باستخدام التلميح للتذكر الحر، وثلاثة تلميحات للتذكر بالتلميح، و(12) سؤالًا من نوع الاختيارمن متعدد، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم استخدام بعض الاختبارات كاختبارات التحصيل لوود كوك-جونسون الطبعة الثالثة، وقد تكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا في الصف الثالث بمدرستين من المدارس الحكومية، وقد تراوحت أعمارهم بين (8) سنوات و(4) أشهر إلى (10) سنوات و(7) أشهر، كانت نسبة الأولاد في العينة (48%)، ونسبة البنات (52%). وقد أظهرت النتائج أن فهم الطلاب للنص السردي أفضل من فهمهم للنص التفسيري، كما أن أثر كفايات القراءة يعتمد على نوع النص، وأن فهم النص السردي هو الأكثر تأثرًا بمهارات تشفير القراءة وترميزها، وأن فهم النص التفسيري هو الأكثر تأثرا بالمعرفة العامة والشاملة، وأن مهارات تشفير الكلمات وترميزها هي القوى الدافعة في فهم النصوص السردية.

وأجرى لورين (Lauren,2011) دراسة حول مساعدة طلاب المدارس المتوسطة على فهم القصص القصيرة، والاستجابة لها، هدفت إلى معرفة مدى تأثير الأنشطة المعرفية وأنشطة الاستجابة على الفهم لدى الطلاب، وتفاعلهم، واستجابتهم للقصص القصيرة، والتعرف على أفضل طرق تدريس الأدب، والمقارنة بين النتائج، ودراسة تأثير كل أسلوب على فهم الطلاب واستجابتهم للنص القصصي، ركزت الدراسة على أهم وأفضل أسلوبين لتدريس الأدب: الأسلوب المعرفي وأسلوب استجابة القارئ، وقد بحثت الدراسة نتائج وتأثير هذين الأسلوبين على فهم واستجابة الطلاب للأدب، تكونت عينة الدراسة من (85) طالبًا (39) طالبًا من الذكور،

و(44) طالبة من الإناث من الصف السادس في أحد المدارس المتوسطة الريفية، تعلموا باستخدام أسلوب استجابة القارئ، اعتمدت الدراسة على تدريس قصتين قصيرتين لمدة أسبوعين؛ للمقارنة بين نتائج وتأثير الأسلوبين استخدمت الدراسة مقياس "خبرة القراءة المدعومة SRE" وهو إطار تعليمي وضع لتعزيز وتقوية فهم والتزام الطلاب بالنصوص الفردية، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب استجابة القاريء أدى إلى تحسين تحصيل الطلاب في مهام استجابة القارئ، ولكنه لم يحسن تحصيلهم في المهام المعرفية، وأن استخدام الأسلوب المعرفي أدى إلى نتائج عكسية، تدريس الأدب بأسلوب معين يؤثر على فهم الطلاب، واستجابتهم للنص؛ فالنتيجة المرجوة تتطابق مع أسلوب وطريقة المعلمين في التدريس، وأن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأسلوبين المستخدمين لتدريس الأدب، ونتائج استخدامهما، وأن الطلاب في المجموعتين يعتقدون أن الأنشطة والمهام الإضافية كانت مفيدة، وأن خبرة القراءة المدعومة تقدم إطارًا ناجحًا لتحقيق أهداف محددة ومرجوة .

ثالثًا: دراسات تناولت أثر التلخيص على الاستيعاب القرائي

أجرى ميناكشي وجون (Meenakshi&John,1992) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استراتيجيات التلخيص في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من مستوى الصف السادس ولغاية الصف التاسع يمثلون مجموعتين ضابطة وتجريبية أضيفت لهما مجموعة أخرى مكونة من (15) طالبًا لا يعانون من صعوبات في التعلم يمثلون مجموعة مقارنة، وقسم الطلاب جميعهم إلى ثلاث مجموعات، تكونت كل مجموعة من (15) طالبًا تتمتع المجموعة الأولى بقدرة قرائية متوسطة، أما المجموعة الثانية والثالثة فمن ذوي القدرة القرائية المتدنية، ويعانون من صعوبات في التعلم، دربت إحدى المجموعتين على التلخيص وفق قواعد معينة، ولم تدرب الأخرى، وقد استخدم الباحثان اختبارين للاستيعاب وفق مرجع معياري محدد، وطبقا على عشر فقرات قصيرة، ثم طلب إليهم تلخيص نص تتراوح كلماته ما بين (400- 470) كلمة، وقد كررت الإجراءات على ست قطع مشابهة، وأخضعت المجموعات لاختبار استيعاب آخر مكون من عشرة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وقد كشفت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التلخيص في التعلم يقوي ويحسن مستوى الاستيعاب، وأكدت على أن التلخيص يعد أحد استراتيجيات الاستيعاب الفعالة.

و قام ستين وكيربي (Stein &Kirby , 1992) بدراسة هدفت إلى فحص أثـــر وجـــود النص أو غيابه في أثناء التلخيص في الاستيعاب القرائي، تكونت عينة الدراسة من (52) تلميذًا من الصف السادس الابتدائي اختيروا من مدرستين مختلفتين من مـــدارس الولايـــات المتحـــدة الأمريكية، وقد أجري لهم اختبار المستوى العام للقدرة القرائية، وتم توزيع الطلاب حسب نتائج اختبار القدرة القرائية، أجري لهم الاختبار على شكل مجموعات مكونة من (10– 15) طالبًــا للمشاركة في التلخيص، مجموعة وجود النص ومجموعة غياب النص، وعملوا بمعـــزل عـــن بعضهم البعض، وأعطي جميع الطلبة تدريبًا موجزًا عن التلخيص، وأبلغت مجموعـــة غيـــاب النص، إن النص سيؤخذ منها بعد قراءته مباشرة، وسيلخصون ما تم قراءته دون الرجوع إلـــى النص، أما المجموعة الثانية فقد سمح لهم الرجوع إلى النص في أثناء التلخيص متـــى شـــاؤوا، وجمعت الملخصات وتم تصحيحها وفق معيار محدد، ثم أجري اختبـــار لقيـــاس الاســـتيعاب، وخلصت الدراسة إلى أن الاستيعاب في حالة التلخيص بغياب النص كان أفضل منه في حالـــة وجوده خاصة لمن يتمتعون بقدرة قرائية عالية، كما أشارت نتائج الدراســـة إلـــى أن محتـــوى الملخص وعمقه يرتبط بعلاقة قوية وإيجابية بغياب النص، وعلاقة سلبية بحضوره.

وأجرى الطواها (1995) دراسة بعنوان " أثر غياب الـــنص أو وجـــوده فـــي أثنـــاء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي". وقد هدفت الدراسة إلى فحص أثر كـــل مـــن طريقة التلخيص بغياب النص أو وجوده، والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في مادة اللغـــة العربية. ولتحقيق هذا الهدف، فقد تم اختيار ثمانين طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي للعـــام الدراسي 1994/1993، وقسمت العينة إلى مجموعتين تضم كل مجموعة شعبتين إحداهما مـــن الفرع العلمي، والأخرى من الفرع الأدبي، قام الباحث بتدريب الطـــلاب علـــى اســـتراتيجيات التلخيص لمدة شهرين من خلال حصص متفرقة، ثم طلب من طلاب المجموعة الأولى التلخيص بغياب النص، ومن طلاب المجموعة الثانية التلخيص بوجود النص، ثم تم اختبار المجمـــوعتين في الاستيعاب القرائي، وقد تبين من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة إحـــصائيًا (α=05. 0) في الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة التلخيص، وقد كان الاستيعاب القرائي لـــدى الطـــلاب ذوي القدرة القرائية المرتفعة أفضل منه للطلاب ذوي القدرة القرائية المنخفضة وبفروق دالـــة إحصائيًا(α=05. 0)، كما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالـــة إحـــصائيًا (α=05. 0) فـــي الاستيعاب القرائي تعزى إلى أثر التفاعل المشترك بين طريقة التلخيص والقدرة القرائية.

أما الشروف (2002) فقد أجرت دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجيات مـا وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصـيفة "، وقد تكونت العينة من (65) طالبة من مجتمع الدراسة الذي بلغ عدده (1462) طالبة، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة لإستراتيجيتي الرقابة الذاتية والتلخيص حيث تضمنت القائمة سبع مهـارات في مجالي الرقابة الذاتية والتلخيص، وقامت الباحثة ببناء برنامج تدريسي يهـدف إلـى تعلـيم المهارات للطالبات، كما أعدت اختبارًا يقيس أثر المهارات على الاستيعاب، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=05. 0) في أداء الطالبات لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان هناك أثر ملمـوس لاسـتخدام إسـتراتيجيتي الرقابـة الذاتيـة والتلخيص على الاستيعاب القرائي.

وهدفت دراسة لأبي كايد (2004) إلى بيان أثـر اسـتخدام طريقـة سـرد القـصة Storytelling في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الـسابع الأساسـي الـذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش، تألفـت عينـة الدراسة من(100) طالب وطالبة، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من (42) فقرة موزعة على مستويات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الدراسة، وهي (الحرفي، التفسيري، الاستنتاجي، النقدي). وقد كشفت الدراسة عن وجود فـروق دالـة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=01. 0) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبـة المجموعة الضابطة على الاستيعاب القرائي الكلي لصالح طريقة سرد القصة، ووجـود فـروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=01. 0) بين متوسطات أداء طلبة المجموعـة التجريبيـة وطلبة المجموعة الضابطة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة المعتمـدة في الدراسة لصالح طريقة سرد القصة، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=05. 0) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاستيعاب القرائي الكلي تعزى للجـنس، لصالح الإناث على الذكور، وعدم وجود دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=05. 0) تعـزى للجنس، أو للتفاعل بين الطريقة والجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا عنـد مـستوى الدلالـة (α=0.05) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية على مستوى الاستيعاب القرائي النقدي تعزى للجنس، لصالح الإناث على الذكور.

أما اليوزباشي (2004) فقد أجرت دراسة هدفت إلى بيان أثر كل من استراتيجية التدريس المتبادل(Riciprocal Teaching)، واستراتيجية روبنسون (SQ3R) في الاستيعاب القرائي، والاتجاهات نحو القراءة، لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الكرك، وقد شملت عينة الدراسة (166) طالبًا وطالبة، وقد تم استخدام اختبار تحصيلي في الاستيعاب القرائي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (40) فقرة، ومقياس للاتجاهات نحو القراءة في المرحلة الابتدائية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الاستيعاب القرائي لصالح استراتيجية التدريس المتبادل، واستراتيجية روبنسون، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاستيعاب القرائي تبعا للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الاستيعاب القرائي تبعًا للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات طلبة الصف السادس الأساسي نحو القراءة تبعًا لاستراتيجية التدريس لصالح استراتيجية التدريس المتبادل، واستراتيجية روبنسون، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات الطلبة نحو القراءة تبعًا للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات الطلبة نحو القراءة تبعًا للتفاعل بين استراتيجية التدريس، والجنس.

وقد أجرى قاسم ومصطفى وسيت وتيموثي راسنسكي(Kasim,Mustafa,Seyit &Timothy,2010) دراسة حول مستويات فهم القراءة والاستماع لأنواع النصوص لدى طلاب الصف الخامس في المدارس الابتدائية بتركيا، شملت عينة الدراسة (180) طالبًا، (85) طالبةمن الإناث، (95) طالبًا من الذكور بالصف الخامس الابتدائي في سينكان بأنقرة في فصل الربيع من العام الدراسي 2008/ 2009م، تقع أعمار العينة في المدى العمري بين الحادية عشرة إلى الثانية عشرة، وقد انقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تقرأ النص بنفسها، ومجموعة تستمع إلى النص من المعلم، وقد استخدم اختبار فهم قراءة النصوص السردية والثقافية كأداة للدراسة، أظهرت النتائج أن الطلاب يفهمون النص السردي عند سماعه من المعلم أفضل من قراءة النص، وأنه لا يوجد فرق في فهم النصوص التفسيرية والسردية بين الطلاب، الذين يقرؤون النص، والطلاب الذين يستمعون إليه من المعلم، وأن التحصيل مؤشر على فهم القراءة والاستماع، وأن الاستماع يساهم في تطوير

وتنمية مهارات الكتابة، كما يمكن استخدام مهارات الاستماع في تحسين وتنمية مهارات القراءة، وأن فعالية المتحدث، والوعي بحاجات المستمع، والنص هي عوامل خارجية مهمة تؤثر على فهم الاستماع، وأن جودة التعليم، وميول الكاتب، وامكانية قراءة النص، والتصميم، والعناصر البنائية للنص، والوقت، كلها عوامل تؤثر على فهم القراءة، وأن نوع النص عامل مهم ومؤثر على الفهم، وأنه توجد علاقة بين حسن فهم النصوص السردية واكتساب اللغة.

كما أجرى بريتي وتشارلس ولانا (Priti,Charles &Lana Santoro,2010) دراسة هدفت إلى قياس فعالية استراتيجية خاصة بنوع النص لتلخيص الحجج المكتوبة وتحليلها تحليلا نقديًا لطلاب الصف الخامس المتعسرين في القراءة، وعما إذا كانت الاستراتيجية تحسن من قدرة الطلاب على كتابة مقالات مقنعة وفعالة، تكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من المتعسرين في القراءة في بالصف الخامس، وقد تم استخدام استراتيجية فهم القراءة "التحليل النقدي للنص الحجاجي" (CAAT) من إعداد الباحثين، توجه الطلاب في التعرف على العناصر البنائية للحجج المكتوبة، وتلخيص، وتحليل محتوى الحجج تحليلا نقديا، وتستند هذه الاستراتيجية على نموذج الفهم عند (Chambliss,1995) الذي يسهل على الطلاب فهم الحجج المكتوبة، ويتكون من ثلاث مراحل: الأولى هي التعرف على الحجج، والثانية التعرف على عناصر الحجج، والثالثة إعداد الفكرة العامة للحجج المكتوبة. وتتكون الاستراتيجية (CAAT) من ست مراحل رئيسة: الأولى تركز على تحديد الهدف من قراءة النص الحجاجي، والثانية تركز على قراءة النص بدقة، والثالثة تركز على التعرف على عناصر، وأركان الحجاج، ووضع خط تحتها، والرابعة تركز على تلخيص النص الحجاجي، والخامسة تركزعلى تحليل النص الحجاجي، والسادسة تركزعلى عرض الطلاب للأفكار والأسباب الداعمة للموضوع. طبقت هذه الاستراتيجية على الطلاب في (21) جلسة، مدة كل جلسة من 35إلى40 دقيقة، واستخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد مع عدة اختبارات، وقد أسفرت النتائج عن إن استخدام استراتيجية الفهم الخاصة بنوع النص تؤدي إلى تحسن في قدرة الطلاب على تلخيص وتحليل النصوص الحجاجية المعقدة، وأن فهم الطلاب يتحسن كثيرا في حالة تعليمهم استراتيجيات الفهم، والمشاركة في نصوص حوارية هادفة لفهم الآراء المختلفة، والتحليل النقدي للنص الحجاجي، كما أن أداء الطلاب قد تحسن في تلخيص النصوص الحجاجية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة في الدراسة، وتحسنت نوعية وجودة التلخيص عند الطلاب بعد استخدام تلك الاستراتيجية، وتحسنت مهارات التحليل النقدي لدى كل الطلاب في العينة، كما تحسن معظم الطلاب في مهارة التعرف على عناصر المقال الحجاجي .

ثالثًا: دراسات تناولت التلخيص ضمن الإنتاج الكتابي

وفي دراسة للمخزومي (2004) بعنوان " التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية اربد الثانية " ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج التعليمي المقترح على تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تألفت عينة الدراسة من (137) طالبًا، وللتعرف إلى أثر البرنامج التعليمي المقترح تم إعداد قائمة تضم مجالات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف العاشر الأساسي، وإعداد قائمة أخرى تشمل المهارات الخاصة بتلك المجالات. ولتقويم تأثير البرنامج أعد الباحث أربعة اختبارات مقالية لتقويم أداء الطلاب، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=01. 0) بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=01. 0) في أداء الطلبة على اختبارات التعبير الكتابي الوظيفي مجتمعة، وهذا يعزى لأثر البرنامج التعليمي على أداء المجموعة التجريبية.

أما العمريين (2005) فقد أجرى دراسة بعنوان " أثر برنامج مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الطفيلة " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الطفيلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد برنامج تعليمي مقترح شمل ستة مجالات من مجالات التعبير الكتابي الوظيفي هي : الملخص، والرسائل الاخوانية، والرسائل الرسمية، والتقرير، والمقالة، والبرقيات، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية و البعدية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التعليمي المقترح في الاختبار البعدي، وقد تبين أن هناك أثرًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أن البرنامج المقترح ساهم مساهمة فعالة في زيادة مستوى الإتقان والتحصيل لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.

وأجرى الرواشدة (2005) دراسة بعنوان " أنموذج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والوظيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن" ، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية مهارات الكتابة الوظيفية، وتقديم أنموذج مقترح لتنمية هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (196) طالبًا وطالبة في

الصف الأول الثانوي بقسميه العلمي والأدبي، وثمانية عشر مشرفًا ومشرفة للغة العربية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث استبانة تتضمن مهارات الكتابة الوظيفية؛ وذلك بهدف تحديد المهارات اللازمة للطلبة في هذه المرحلة، واختبار في التعبير الكتابي الوظيفي بهدف تحديد مستوى الطلبة في هذه المهارات، وأنموذجًا مقترحًا لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية وتطويرها في أربعة مجالات كتابية وظيفية هي: كتابة التقارير، وكتابة الملخصات، وكتابة الخطب، والكلمات الافتتاحية والختامية، وتدوين المحاضرات. أظهرت النتائج تدني مستوى الطلبة في المرحلة الثانوية في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

وفي دراسة للطراونة (2006) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (118) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=05. 0) للبرنامج التعليمي القائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=05. 0) للبرنامج التعليمي في تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=05. 0) تعزى لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في تنمية مهارات التعبير الكتابي، أو في اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية.

أما ناجي (2006) فقد أجرى دراسة هدفت إلى بيان أثر التعليم التبادلي Reciprocal Teaching في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية بالأردن، وقد شملت الدراسة (167) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=05. 0) في أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لصالح استراتيجية التعليم التبادلي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=05. 0) في الاستيعاب الاستماعي، أو التعبير الكتابي تبعًا للتفاعل بين الجنس والطريقة.

وفي دراسة لجراهام وبيراين (Graham & Perin,2007) حول الاستراتيجيات الفعالة لتحسين الكتابة لدى الطلاب المراهقين في المدارس المتوسطة والثانوية، بحثت الدراسة (142) دراسة سابقة لمعرفة أفضل الاستراتيجيات التعليمية لتحسين الكتابة، والتي تمثلت في تعليم تقنيات الكتابة، والتلخيص، والكتابة التعاونية بين الطلبة ، وتحديد الأهداف الجزئية للإنتاج الكتابي، وتركيب الجمل، والكتابة القبلية، والأنشطة الاستقصائية، واستخدام منحى العمليات في الكتابة، ودراسة النماذج الجيدة، والكتابة لتعلم المحتوى. وبعد مراجعة الدراسات السابقة توصلت الدراسة إلى أن (70%) من الطلاب في الصفوف(4-12) سنة من ذوي التحصيل المتدني في الكتابة، وأن (50%) من خريجي المدارس الثانوية غير معدين للكتابة على مستوى الجامعة، وذلك طبقا لتقديرات أساتذة الجامعة، وأن (35%) من طلاب المدارس الثانوية في الكليات، و(38%) من طلاب المدارس الثانوية في مواقع العمل يعتقدون أن الكتابة لديهم لا تحقق التوقعات من حيث النوعية والجودة، وأن (50%) من أصحاب المدارس الخاصة، وأكثر من (60%) من أصحاب المدارس الحكومية أن مهارات الكتابة تؤثر على قرارات الترقية، وأن طلبات التوظيف سيئة الكتابة ربما تحرم أصحابها من فرص التعيين والتوظيف.

أما أولف وألفس وكاسترو(Oliv , Alves & Castr,2009) فقد أجروا دراسة حول كيفية تنشيط عمليات الكتابة في أثناء فترات الاستراحة والتنفيذ، شملت العينة (40) طالبًا يدرسون علم النفس في الجامعة، حيث يبلغ متوسط العمر(2, 22) سنة ، شملت الدراسة تجربتين تم فيهما معالجة متطلبات الكتابة، وقد طلب من أفراد العينة الكتابة اليدوية المعتادة، والكتابة باستخدام الحروف الكبيرة المشبكة، بحثت التجربة الأولى في الكتابة السردية، وهي مهمة لكنها تتطلب قدرًا بسيطًا من التخطيط، أما التجربة الثانية فقد بحثت في كتابة المقال، وهي مهمة تتطلب المزيد من التخطيط، وقد تم تحليل العمليات والجهد المعرفي من خلال تعبير الطلاب عن نشاطهم العقلي المستمر في أثناء التطبيق، وذلك وفق تصنيفات تم تدريبهم عليها تشير إلى تخطيط وترجمة ومراجعة عمليات الكتابة، اعتمدت الدراسة على مواد ونصوص من تأليف الطلبة أثناء الكتابة اليدوية المعتادة والكتابة باستخدام الحروف الكبيرة المشبكة. أشارت النتائج إلى أن متطلبات التخطيط لم تؤثر على مدى وأسلوب تنشيط عمليات الكتابة في أثناء فترات الاستراحة وفترات التنفيذ، ولكنها كانت تلقائية وعفوية، أما الكتابة اليدوية فعلى الرغم من سهولتها وعدم احتياجها إلى الجهد فقد أثرت على مدى وأسلوب تنشيط عمليات الكتابة، وقد كانت الترجمة هي الأكثر تنشيطًا وفعالية بالتزامن مع الأداء الحركي، بينما نشطت المراجعة، ونشط التخطيط في أثناء

فترات الاستراحة، ولما كانت الكتابة اليدوية شاقة وتحتاج إلى جهد، انتقلت العينـــة إلـــى الأداء التتابعي والتسلسلي، ونشطت الترجمة في أثناء الإستراحة، كماأظهرت النتائج أنه في حالة توافر الموارد يمكن إدارة عمليات كتابة متقدمة في أثناء التنفيذ والأداء.

وأجرى زيتلي (Zetili ,2010) دراسة عن الإجراءات الصفية لتعليم الإنتاج الكتابي؛ حيث تهدف إلى تقييم الممارسات التعليمية المتبعة في مادة اللغة الفرنسية، ودراسة أدوار المعلمين والمتعلمين خلال إجراء النشاط الإنشائي، وقد تكونت عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية " ميلة " في الجزائر للعام الدراسي 2007/2006 م، وقد اعتمد الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أسفرت الدراسة عن قلة اعتماد المعلمين على وسائل أخرى غير التلخيص والمقالة، وأنهم لا يعتمدون أساليب موحدة في تعليم الإنتاج الكتابي، وأن معظم المعلمينَ يعدون درس الإنتاج الكتابي قبل تقديمه مباشرة، ونسبة كبيرة منهم يدفعون بطلابهم مباشرة إلى مرحلة لكتابة دون إعداد مسبق لها، وأن معظم المعلمين لا يقدمون دروسًا نظرية في الإنتاج الكتابي، ويؤكدون أن الزمن المخصص للكتابة خلال الحصة غير كافٍ، وهو ما يستدعي إتمامه كواجب منزلي، وأن عددًا لا بأس بهِ من المعلمين لا يصلحون محاولات الطلاب الكتابية؛ مما يجعل أعمالهم غير ذات جدوى، وعملية التصحيح تقتصر على الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، مع عدم اهتمام بالمضمون، كما أن تقويم الإنتاج الكتابي ليس تكوينيًا؛ وبالتالي لا تتوفر للمتعلم تغذية راجعة، أو فرصة للتقويم الذاتي، وإعادة الكتابة، وأن المعلمين لا يستخدمون استمارات لتقويم الإنتاج الكتابي، كما أنهم لا يصححون كل الأوراق، والجزء المصحح منها قسم تسند له درجة، والجزء الآخر يكتفى بتصحيح أخطائه دون إسناد درجة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

التقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي عالجت التلخـــيص كبرنـــامج أو اســـتراتيجية تدريس في اللغة العربية، كما تلتقي مع عدد من الدراسات السابقة التي تبحث في وجـــود أثـــر للتلخيص على الاستيعاب القرائي؛ حيث أظهرت معظم الدراسات أن التلخيص استراتيجية فعّالة للتعلم، وأن الطلبة الذين يمتلكون مهارات التلخيص أكثر قدرة على الفهم والاستيعاب، باســـتثناء دراسة الطواها (1995) التي كشفت عن عدم وجود أثر لطريقة التلخيص بوجـــود الـــنص، أو غيابه على الاستيعاب القرائي، كما يتبين من خلال الدراسات السابقة عـــدم تطـــرق أي منهـــا لدراسة أثر التلخيص على الإنتاج الكتابي، كما تنفرد الدراسة باســـتخدام النـــصوص الـــسردية

كمحتوى للبرنامج التعليمي؛ ومن هنا يتبين اختلاف الدراسة الحالية في أنها تتناول هذه الجوانب بالدراسة شبه التجريبية.

وبشكلٍ عام، فإن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في أنها تتناول التلخيص، والاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي، والنصوص السردية كمحتوى للبرنامج التعليمي، ولكنها تختلف مع هذه الدراسات في أنها تجمع هذه المتغيرات التابعة المتمثلة في الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي في دراسة واحدة، وذلك عن طريق معرفة أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص على هذه المتغيرات.

وبناء عليه جاءت فكرة الدراسة الحالية متوافقة مع الأدب التربوي، الذي يدعو إلى الابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية، وبحسب علم الباحثة واطلاعها، لم تتم دراسة أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي معًا؛ لذا تم إجراء هذه الدراسة لتحديد مدى ملاءمة البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي، لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث إثراء الإطار النظري لهذه الدراسة، وفي مجال منهجية الدراسة، والإجراءات، والأدوات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين.

وفيما يأتي يتناول هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة، وأدواتها، وخطوات إعدادها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائيَّة وفقًا لمتغيرات الدراسة وتصميمها.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين البالغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2010/ 2011 م (10362) طالبًا وطالبة، منهم (5116) طالبًا، و (5246) طالبة .

أفراد الدراسة :

تكون أفراد الدراسة من (135) طالبًا من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة (الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين)، ومدرسة (الرفاع الشرقي الإبتدائية للبنات)، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/ 2012م، وقد اختيرت المدرستان قصديًّا؛ لأسباب عدة منها:

- استعداد المديرين للقيام بإجراءات الدراسة في مدرستيهما.
- إبداء التعاون مع الباحثة من قبل المعلمين في المدرستين؛ لتنفيذ التجربة في المدرسة.

• قرب المدرستين من سكن الباحثة.

وقد تم تعيين الشعب عشوائيًا، ووزعت حسبما يظهر في الجدول رقم (1) .

الجدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طريقة التدريس المستخدمة

طريقة التدريس / الجنس	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكور	32	31	63
إناث	36	36	72
المجموع	68	67	135

أدوات الدراسة :

لما كان هدف الدراسة تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمملكة البحرين؛ فقد اقتضى ذلك الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، واختبار مجموعة من الفرضيات، وتطلب إعداد أدوات القياس الآتية:

1. اختبار الاستيعاب القرائي.
2. اختبار الإنتاج الكتابي.

وفيما يلي توضيح الإجراءات التي تم اتباعها في إعداد أدوات الدراسة:

أولا: اختبار الاستيعاب القرائي:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي للصف السادس الأساسي، الذي يشتمل على (40) سؤالا، منها (36) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد

بأربعة بدائل، واحد منها صحيح، وأربعة أسئلة مقالية، وقد تضمن الاختبار المستويات الثلاثة للاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي)، وقد تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية :

1. الرجوع إلى منهاج اللغة العربية.
2. تحديد المحتوى التعليمي.
3. تحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي.
4. تحديد مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي) وهي كالآتي :

أبعاد الأداة وعناصرها:

المستوى الحرفي: ويشمل المهارات الآتية :

- تعرف الأفكار الرئيسة الصريحة في النص.
- تذكر المعلومات والأحداث وترتيبها وتسلسلها في النص.
- اختيار معاني المفردات.

المستوى الاستنتاجي: ويشمل المهارات الآتية :

- استنتاج هدف الكاتب من الكتابة.
- تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج العبرة والفائدة من النص.
- تحديد مرجعية الضمير.

المستوى التقويمي: ويشمل المهارات الآتية:

- إصدار الأحكام على الأشخاص.
- إصدار الأحكام على المواقف.
- إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما.

- تلخيص النصوص.

5. صياغة فقرات الاختبار اعتمادًا على مهارات الاستيعاب القرائي.

6. تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تقوم معلمة المادة بتصحيح الاختبار وفق نموذج الإجابة الذي أعدته الباحثة، ثم تقوم معلمة أخرى بمراجعة تصحيحها؛ للتأكد من دقة التصحيح، وقد تم احتساب درجتين لكل سؤال من الأسئلة الموضوعية، و(8) درجات لتلخيص النصوص الثلاثة الأولى، و(4) درجات لتلخيص النص الرابع؛ وبذلك تكون الدرجة الكلية للأسئلة الموضوعية (72) درجة، والدرجة الكلية للأسئلة المقالية (28) درجة، فتكون الدرجة الكلية للاختبار (100) درجة، وقد كانت أدنى درجة (34) ، وأقصى درجة (96) .

صدق اختبار الاستيعاب القرائي:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، في الجامعة الأردنية وجامعة عمّان العربية وجامعة اليرموك، المبينة أسماؤهم في الملحق(1)، بالإضافة إلى مجموعة من اختصاصيي مناهج اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف السادس الأساسي من ذوي الخبرة والكفاءة؛ لإبداء رأيهم حول ملاءمة الفقرات للمهارات الموضوعة، والصياغة اللغوية للفقرات، وقد تم اعتماد الفقرات التي نالت اتفاق المحكمين بنسبة 80% فأكثر، واقترح المحكمون إجراء التعديلات الآتية:

- المزاوجة بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.
- ضبط النصوص بالشكل.
- ضبط الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة.

وقد تم إجراء التعديلات السابقة جميعها بناءً على مقترحات المحكمين.

ثبات اختبار الاستيعاب القرائي:

تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق استخراج معامل الثبات بالإعـــادة (Test-Re-Test)؛ حيث طبق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (25) طالبًا وطالبة ، وبعـــد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وتم حساب معامل ارتبـــاط بيرســـون بـــين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط (88. 0)، وتعد هذه القيمة كافية لأغـــراض هذه الدراسة (الملحق 2).

ثانيًا: اختبار الإنتاج الكتابي:

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بإعداد اختبار الإنتاج الكتابي، وفيه كلف الطلبة – أفراد الدراسة – بكتابة نص سردي، وتلخيصه، ووضع بـــدايات ونهايـــات وأحـــداث لنصوص سردية قصيرة متنوعة، وقد تم تصحيح الاختبار من خلال معيـــار تـــصحيح قامـــت الباحثة بإعداده لأغراض الدراسة، ويشتمل هذا المعيار على (20) معيارًا فرعيًا موزعة علـــى ثلاثة مجالات تتعلق بالمضمون والشكل والإخراج، كما في الملحق (4).

تصحيح الاختبار:

ولأغراض تصحيح اختبار الإنتاج الكتابي، فقد تضمن معيار التصحيح مقياسًا خماسيًا من (1–5)؛ بحيث يمثل مستويات متفاوتة من كل مهارة من مهارات الإنتاج الكتابي الموجـــودة في الاختبار المقالي، وكلما ارتفع المستوى أعطي الطالب علامة أكبر؛ وعليه فقـــد تراوحـــت الدرجات التي أعطيت لإجابات الطلبة عن كل مهارة ما بين درجة واحدة إلى خمس درجـــات، وهكذا يكون مجموع درجات الاختبار مائة درجة، وقد تم احتساب (40) درجة للـــسؤال الأول، (10) درجات لكل فرع من فروع السؤال، واحتساب (30) درجة للسؤال الثاني، و (30) درجة للسؤال الثالث، وقد كانت أدنى درجة (35)، وأقـــصى درجـــة (96)، وقـــد قامـــت معلمتـــان متخصّصتان في اللغة العربية بتصحيح الاختبار، وتعتمد صحة درجات الاختبار على مدى دقة التصحيح كما في الملحق(5).

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق اختبار الإنتاج الكتابي، بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات، ومجموعة من اختصاصيِّي المناهج بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول الاختبار، ومن ثم أجريت التعديلات المناسبة ليصبح في صورته النهائية.

ثبات اختبار الإنتاج الكتابي:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخراج معامل الثبات بالإعادة (Test-Re-Test) على عينة مكونة من (25) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السادس من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط (90. 0)، وتعد هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة (الملحق 4).

البرنامج التعليمي: يشتمل البرنامج التعليمي على الآتي:

1. مسوغات بناء البرنامج التعليمي المقترح :

يقوم البرنامج على المسوغات الآتية:

- الحاجة إلى تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة معتمدة على أساس نظري يناسب مهارات اللغة العربية.
- الضعف في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي الذي أكده الأدب التربوي، والدراسات السابقة.
- عدم وجود برامج محددة لتنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي في مناهج اللغة العربية قائمة على التلخيص في مملكة البحرين.

2. أسس بناء البرنامج :

يستند هذا البرنامج إلى مجموعة من الأسس والمبادئ الخاصة بتلخيص النصوص السردية، مع مراعاة توفير السياقات الاجتماعية التفاعلية اللازمة لعمليات التعلم والتعليم، والأخذ

بمبادئ البنائية من حيث طرائق التدريس، واعتماد التعلم اللاحق على التعلم السابق، وتوظيف الخبرات السابقة، كما يقوم على مجموعة من الإجراءات التي تنظم عملية التدريس وفق أدوار محددة للمعلم والطلبة، وعند إعداد البرنامج تم الاستعانة بالأدب النظري، والبحوث السابقة في مجال التلخيص، وتمت الاستفادة منها فيما يتعلق بالمادة العلمية، وطرائق التقويم.

أما بالنسبة لتلخيص النصوص السردية فقد تمت الاستعانة بكتاب الباحث الهولندي فان ديك (Van Dijk,1979)؛ نظرًا لما يتضمنه من نظرية خاصة في تلخيص النصوص السردية، هي التي اعتمدت في إعداد البرنامج التعليمي المقترح، فقد تبنى منهج تحليل الخطاب الاجتماعي الإدراكي، والذي ربط فيه بين الجوانب النحوية، والتركيبات اللغوية، والسردية، والإدراكية في دراسة النص، بالإضافة إلى استخدام مناهج تحليل الخطاب، كما دعا إلى ضرورة اهتمام نظريات تحليل النص وتحليل الخطاب بالنصوص ذات الصلة، وسياق النص، كما دعا إلى الجمع بين المؤشرات الكمية والكيفية في تحليل الخطاب، كما ركز على عملية إنتاج، واستقبال النصوص وفق نموذج إدراكي أطلق عليه البنيات الفوقية.

3. زمن تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي على مدى ستة أسابيع، وبواقع حصتين صفيتين أسبوعيًا.

4. مكوّنات البرنامج التعليمي :

أ. أهداف البرنامج .

ب. محتوى البرنامج التعليمي.

ج. الأنشطة والوسائل التعليمية.

د. استراتيجيات التدريس المعتمدة في البرنامج.

هـ . أساليب التقويم المتبعة في البرنامج.

و. دليل المعلم: ويتضمن الأهداف العامة للبرنامج، وتعريفًا للتلخيص، والاستراتيجيات الملائمة، وإدراج المحتوى، وعدد الحصص المناسبة، والوسائل التعليمية المناسبة، وأوراق العمل، والخطط الدرسية اللازمة.

صدق البرنامج التعليمي:

للتحقق من صدق البرنامج الخاص بالدراسة، قامت الباحثة بعرض هذا البرنامج على مجموعة من المحكمين من الأساتذة ذوي الاختصاص في مجال مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية في الجامعات الأردنية، واختصاصيّي مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ حيث طلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة محتوى البرنامج التعليمي لطلبة الصف السادس الأساسي، وتقديم المقترحات التي يرونها ضرورية، الملحق (1)، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات التي ارتأى المحكمون أنها ملائمة لمحتوى البرنامج التعليمي، ويظهر البرنامج في صورته النهائية في الملحق رقم (6)، ودليل المعلم في الملحق رقم (7).

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائيّة:

تم اتّباع التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة؛ وذلك من خلال اختيار مجموعتين (تجريبية وضابطة) من طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، والتطبيق القبلي لاختباري الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، ثم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، وتطبيق استراتيجية التدريس الاعتيادية على المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من تنفيذ المعالجة، أعيد تطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل: وهو البرنامج التعليمي المقترح، وله مستويان:

- التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.
- التدريس بالطريقة الاعتيادية.

ثانيًا: المتغيرات التابعة: تشتمل هذه الدراسة على متغيِّرَيْن تابعين هما:

- الاستيعاب القرائي.
- الإنتاج الكتابي.

ثالثًا: المتغير التصنيفي: وهو الجنس، وله مستويان:

- الذكور.
- الإناث.

تصميم الدراسة:

اتُبع في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي ذو الاختبار القبلي والبَعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، والجدول رقم (2) يوضح تصميم الدراسة بالرموز:

الجدول2. تصميم الدراسة

EG :	O1	O2	X 1	O1	O2
CG:	O1	O2	X O	O1	O2

حيث إن:

EG : المجموعة التجريبيَّة.

CG : المجموعة الضابطة .

(O1) : اختبار الاستيعاب القرائي.

(O2) : اختبار الإنتاج الكتابي.

(X1) : المعالجة التجريبيَّة (البرنامج التعليمي القائم على التلخيص).

(X O) : المعالجة الاعتيادية.

المعالجات الإحصائيَّة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات الإحصائيَّة الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريـة؛ للمقارنـة بـين أداء المجمـوعتين التجريبيَّة والضابطة على الاختبارين القبلي والبَعدي للاستيعاب القرائـي والإنتـاج الكتابي.
- تحليل التباين الثنائي المـشترك (ANCOVA) ذي التـصميم (2 X 2)؛ لاختبـار التفاعل بين الجنس والبرنامج، وللمقارنة بين المجموعتين.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم تطبيق الإجراءات التنفيذية الآتية:

- الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة في المدارس الحكوميـة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وذلك بعد إعـداد أدوات الدراسـة، وتحكيمها، وحساب ثباتها. ويظهر الملحق (9) الكتاب الذي خاطبت بـه الجامعـة الأردنية وزير التربية والتعليم في البحرين بخصوص تطبيق الدراسـة، والملحـق (10) يظهر موافقة وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على تطبيق الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتلخيص، والاسـتيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي؛ بهدف إعداد البرنامج التعليمي المقترح، وإعداد اختباري الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، ومن ثمَّ التحقق من صدق الأدوات وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة قصديًا، وتعيينها عشوائيًا، وتوزيعهـا علـى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تخضع للبرنامج التعليمي، والأخرى ضابطة تخـضع لاستراتيجية التدريس الاعتيادية.
- تدريب المعلم والمعلمة اللذين وكلت إليهما مهمة التطبيق من قبل الباحثة على آليـة الاستخدام والتنفيذ للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص؛ تمهيـدًا لتطبيقـه علـى

المجموعة التجريبيَّة، أمَّا المجموعة الضابطة فتم تدريس أفرادها بالطريقة الاعتيادية.

- التطبيق القبلي لاختباري الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي على طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبيَّة والضابطة، وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي.
- تنفيذ المعالجة التجريبيَّة، وتطبيقها (البرنامج التعليمي القائم على التلخيص)، والضابطة (استراتيجية التدريس الاعتيادية) على عينة الدراسة، في المدة من 2011/10/12م إلى 12/12/ 2012م، بواقع اثنتي عشرة حصة موزعة على ستة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2011/ 2012).
- بعد الانتهاء من تطبيق المعالجة، تم تطبيق الاختبار البَعدي في الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي على طلبة الصف السادس في المجموعتين التجريبيَّة والضابطة.
- جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة، ثم إدخال البيانات في الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًّا باستخدام " الرزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية " (SPSS).
- استخراج النتائج، وعرضها في الفصل الرابع، ومناقشتها في الفصل الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمملكة البحرين، وبالتحديد فقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني:

السؤال الأول : ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

وفرضيته كالآتي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

السؤال الثاني: هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

وفرضيته كالآتي:

2. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج.

وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، وكانت النتائج الوصفية كما في الجدول رقم (3).

الجدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي (القبلي والبعدي)

البرنامج	الجنس	العدد	اختبار الاستيعاب القرائي (القبلي)		اختبار الاستيعاب القرائي (البعدي)	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	ذكور	32	70.28	13.648	74.69	13.202
	إناث	36	77.61	10.14	82.36	9.769
	المجموع	68	74.16	12.389	78.75	12.058
المجموعة الضابطة	ذكور	31	67.61	8.743	69.1	8.938
	إناث	36	74	9.249	75.14	9.375
	المجموع	67	71.04	9.508	72.34	9.599
المجموع	ذكور	63	68.97	11.486	71.94	11.565
	إناث	72	75.81	9.806	78.75	10.178
	المجموع	135	72.61	11.123	75.57	11.332

يلاحظ من الجدول رقم (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعا لمتغير الجنس؛ إذ تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي لدى الذكور (70.28) وبانحراف معياري (13.648)، وللإناث (77.61) وبانحراف معياري (10.14) في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار الاستيعاب القرائي القبلي لدى الذكور (67.61) وبانحراف معياري (8.743)، ولدى الإناث (74) وبانحراف معياري (9.249)؛ وعلى ذلك يتضح أن هناك فرقًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على الاختبار القبلي لدى الذكور مقداره (2.67)، ولدى الإناث (3.61).

كذلك يتبين من خلال الجدول رقم (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي؛ إذ يظهر أن المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية لدى الذكور (74.69) وبانحراف معياري (13.202)، ولدى الإناث (82.36) وبانحراف معياري (9.769)، أما بخصوص المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة عند الذكور فقد كان (69.1) وبانحراف المعياري (8.938)، ولدى الإناث (75.14) وبانحراف معياري (9.375)؛ ومن هنا يتضح أن الفرق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لدى الذكور مقداره (5.59)، ولدى الإناث (7.22).

ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين لدى طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two- Way ANCOVA) ذي التصميم (2 X2)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (4).

الجدول4. نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي ANCOVA لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اختبار الاستيعاب القرائي القبلي	14116.814	1	14116.814	18465.951	.000
البرنامج	363.323	1	363.323	475.257	.000
الجنس	.495	1	.495	.647	.423
البرنامج* الجنس	4.189	1	4.189	5.479	.021
الخطأ	99.382	130	.764		
المجموع	14584.2	134			

يظهر من الجدول رقم (4) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج التعليمي بلغت (475.257) وبمستوى دلالة (0.000)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي؛ وهذا يعني وجود اختلاف جوهري في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى نوع البرنامج التعليمي المقترح القائم على التخليص.

وبهدف تحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطلبة في الاختبار القبلي على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (5) .

الجدول 5. المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لدرجات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	77.218	.107
الضابطة	73.892	.108
الكلي	75.555	.075

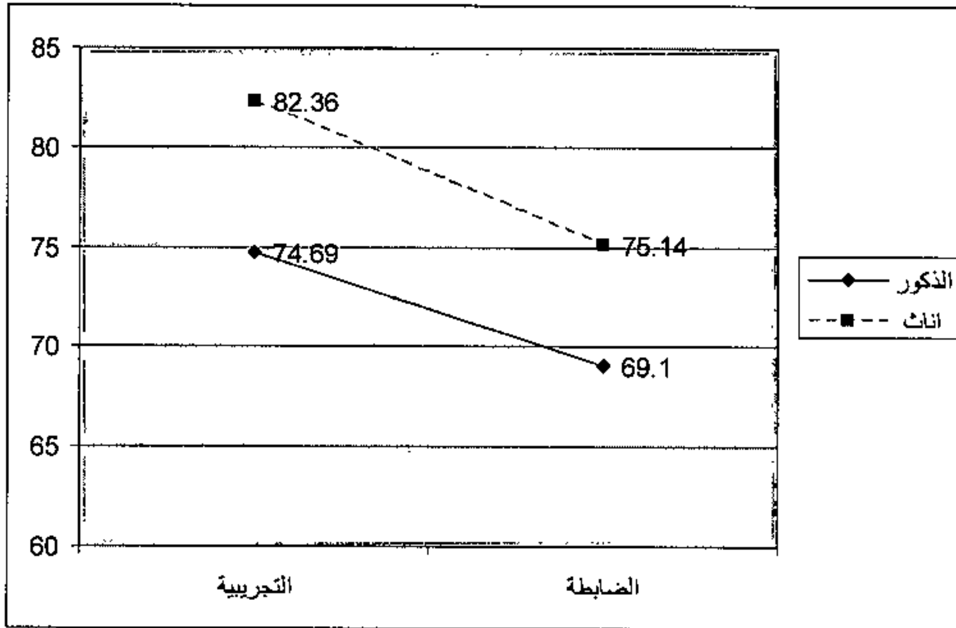
يتضح من الجدول (5) أن نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار استيعاب القرائي البعدي بعد عزل أثر الأداء في الاختبار القبلي تشير إلى أن الفرق كان دالا إحصائيًا لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وبمتوسط حسابي معدل بلغ نحو (77.218) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لطلبة المجموعة الضابطة البالغ نحو (73.892)، وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين كان لصالح المجموعة التجريبية؛ و بناءً عليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى؛ حيث تدل النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى البرنامج التعليمي، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على التلخيص.

وقد أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (4) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى الجنس، حيث كانت قيمة (ف) (0.647) عند مستوى الدلالة (0.423)؛ مما يدل على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس يعزى إلى جنس المبحوثين.

وتظهر النتائج في الجدول رقم (4) أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس بلغت (5.479) وبمستوى دلالة بلغت (0.021)؛ مما يدل على وجود تفاعل بين البرنامج

والجنس؛ أي أن تأثير البرنامج يختلف باختلاف جنس المبحوثين، وهذا يعني وجود اختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي، حيث يتضح أن متوسط الإناث في المجموعة الضابطة كان أعلى من متوسط الذكور في المجموعة التجريبية، كما أن متوسط الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط الذكور في المجموعة التجريبية، و من متوسط الإناث في المجموعة الضابطة.

كذلك لوحظ ارتفاع المتوسطات الحسابية للإناث في كل من المجموعة التجريبية والضابطة مقارنة بمتوسطات الذكور في المجموعتين الضابطة والتجريبية كما يوضحه الشكل (1)؛ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.



الشكل 1: التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي في الاستيعاب القرائي

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع:

السؤال الثالث: ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

وفرضيته كالآتي:

3.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0 .05) في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي .

السؤال الرابع : هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

وفرضيته كالآتي:

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0 .05) في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج.

وللإجابة عن هذين السؤالين تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على اختبار الإنتاج الكتابي القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7).

الجدول6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج الكتابي (القبلي والبعدي)

البرنامج	الجنس	العدد	اختبار الإنتاج الكتابي القبلي		اختبار الإنتاج الكتابي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	ذكور	32	72.94	14.188	79.97	13.468
	إناث	36	76.75	10.827	84.64	10.583
	المجموع	68	74.96	12.572	82.44	12.164
المجموعة الضابطة	ذكور	31	69.16	7.917	70.32	7.901
	إناث	36	73.5	8.248	74.22	8.829
	المجموع	67	71.49	8.326	72.42	8.576
المجموع	ذكور	63	71.08	11.601	75.22	12.022
	إناث	72	75.13	9.695	79.43	11.007
	المجموع	135	73.24	10.779	77.47	11.641

يلاحظ من الجدول رقم (6) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي القبلي والبعدي تبعا لمتغير الجنس؛ إذ تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار الإنتاج الكتابي القبلي لدى الذكور (72.94) وبانحراف معياري (14.188)، وللإناث (76.75) وبانحراف معياري (10.827) في حين أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الإنتاج الكتابي القبلي لدى الذكور (69.16) وبانحراف معياري (7.917) ولدى الإناث (73.5) وبانحراف معياري (8.248)؛ وبناءً عليه يتبين أن هناك فرقًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ (3.73) لدى الذكور، و(3.25) لدى الإناث .

كذلك يظهر من خلال الجدول رقم (6) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي البعدي؛ إذ يظهر أن المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية لدى الذكور قد بلغ (79.97) وبانحراف معياري (13.468) ، ولدى الإناث (84.64) وبانحراف معياري (10.583)، أما المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة، فقد كان لدى الذكور (70.32) وبانحراف معياري (7.901)، ولدى الإناث (74.22) وبانحراف معياري (8,829)؛ ومن هنا يتبين أن هناك فرقًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لدى الذكور مقداره (9.65)، ولدى الإناث (10.42).

ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين لدرجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الإنتاج الكتابي البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في اختبار الإنتاج الكتابي القبلي إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two- Way ANCOVA) ذي التصميم (2X 2)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7).

الجدول 7. نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي ANCOVA لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج الكتابي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اختبار لإنتاج الكتابي القبلي	13180.796	1	13180.796	1778.461	.000
البرنامج	1463.779	1	1463.779	197.505	.000
الجنس	5.518	1	5.518	.745	.390
البرنامج* الجنس	13.553	1	13.553	1.829	.179
الخطأ	963.475	130	7.411		
المجموع	15615.09	134			

يتبين من الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج التعليمي بلغت (197.505) وبمستوى دلالة (0.000)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي البعدي، وهذا يعني وجود اختلاف في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طـلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى نوع البرنامج التعليمي المقترح القائم على التخليص.

وبهدف تحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج الكتابي البعدي، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطلبة في الاختبار القبلي على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي رقم (8).

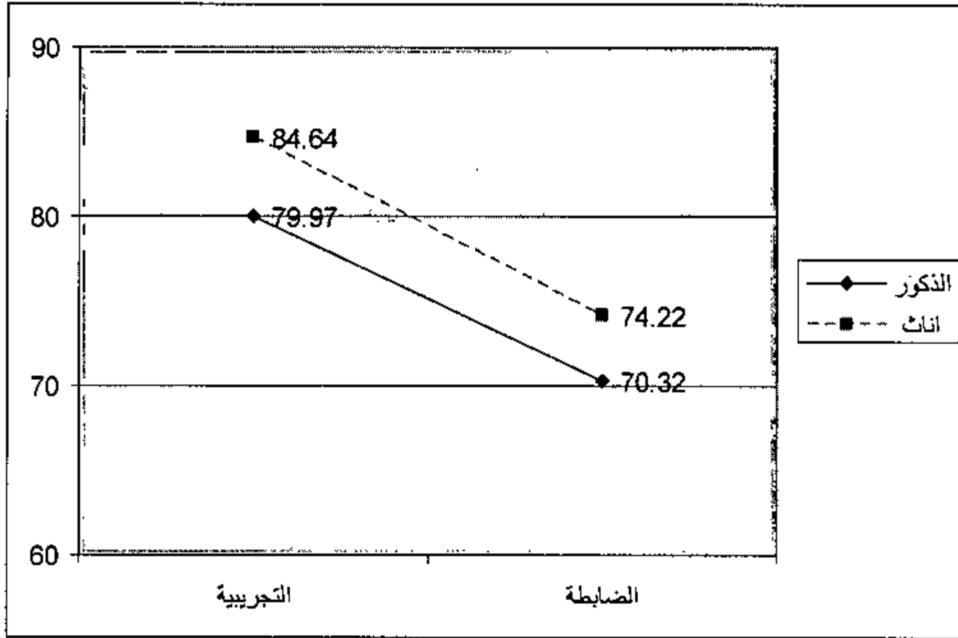
الجدول 8. المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة لدرجات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج الكتابي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	80.777	.333
الضابطة	74.084	.336
الكلي	77.430	.235

يتضح من الجدول (8) أن نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلبة الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج الكتابي البعدي، بعد عزل أثر الأداء في الاختبار القبلي تشير إلى أن الفرق كان دالا إحصائيًا لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وبمتوسط حسابي معدل بلغ نحو (80.777) درجة، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لطلبة المجموعة الضابطة، البالغ نحو (74.084)، وهذا يعني أن الفرق بين المجموعتين كان لصالح المجموعة التجريبية؛ وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة، حيث تدل النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على التلخيص.

ويتبين من خلال الجدول رقم (7) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى جنس المبحوثين، حيث كانت قيمة (ف) نحو (0.745) عند مستوى الدلالة (0.39)، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى جنس المبحوثين.

كذلك يتبين من خلال الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس بلغت (1.829) وبمستوى دلالة (0.179)؛ مما يدل على أنه لا يوجد تفاعل بين البرنامج والجنس، أي أن تأثير البرنامج لا يختلف باختلاف جنس المبحوثين، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل ما بين الجنس والبرنامج التعليمي، كما يوضحه الشكل (2)؛ وعلى ذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.



الشكل 2: غياب التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي في الإنتاج الكتابي

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم علـى التلخيص فـي تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

2. هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

3. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

4. هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

ويتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع من هذه الدراسة، والأسباب التي أدت إلى هذه النتائج، وربط هذه النتائج بالدراسات السابقة ما أمكن، ثم اقتراح التوصيات المناسبة، وفيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة التجريبيَّة، ويعزى هذا الفرق لطريقة التدريس بالبرنامج التعليمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة.

وقد أشارت هذه النتائج إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص؛ مما يدل على استفادة أفراد المجموعة التجريبيَّة منه، وتفاعلهم بشكل إيجابي مع الأنشطة المختلفة للبرنامج، انعكس على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي التي تم تدريسها ضمن البرنامج.

ويمكن أن يعزى هذا الأمر إلى محتوى البرنامج التعليمي الذي تم إعداده، فقد اعتمد النصوص السردية، وهذا النوع من النصوص يميل إليه طلبة المرحلة الابتدائية بالدرجة الأولى، فالقصة لون أدبي يرغب فيه الصغار والكبار على حد سواء، ولها تأثير قوي فيهم؛ لأنها تمثل الحياة بكل معانيها من نشاط، وحركة، وتفكير، وانفعال، ومواقف يميل الفرد بفطرته إلى سماعها أو قراءتها أو روايتها، فهي تزود الطلبة بالكثير من الحقائق والمعلومات، والقيم والاتجاهات؛ فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال، وتشبع خيالهم، كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات. وتعد القصة عاملا مساعدًا في تكوين الشخصية؛ فالقصة فيها فكرة، ومغزى وخيال، وأسلوب وتركيبات لغوية، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل(مدكور، 2009).

وفي هذا الإطار يؤكد الجلاد (2005) أن قوة تأثير القصة، وسحرها يعود إلى ثلاثة مؤثرات، أولها: المؤثرات النفسية؛ حيث تتضمن القصة مؤثرات نفسية متنوعة تعمل على إثارة انفعالات ومشاعر وعواطف المتلقين وتوجيهها لتقمص شخصيات القصة والتفاعل معها. وثانيها: المؤثرات الخيالية؛ حيث تعتمد القصة التصورات والأخيلة والتشويق كعناصر رئيسة في بنائها الفني والأدبي، وهي بذلك تثير قدرات المتلقي التصورية والخيالية، وتحرره من واقعه لتذهب به إلى الفضاءات الزمانية والمكانية الفسيحة. وثالثها: المؤثرات الإدراكية؛ حيث تقود القصة المتلقي إلى التفكير، والاستنتاج، والتأمل في زمان القصة ومكانها وشخوصها وأحداثها، وكلما ازدادت الأحداث تعقيدًا ازداد العقل تفكيرًا وتشوُّقًا للبحث والاكتشاف، حتى إذا ما حلَّ التأزُّم في القصة انتقل التفكير إلى التدبُّر، والاستنتاج، وبناء القواعد العامة التي استخلصها من القصة وأحداثها. ومن ناحية أخرى فالقصة تتميز بقدرتها على تقريب المفاهيم والمعاني المجردة، وتجسيدها بشكل حِسّيٍّ يُسَهِّلُ على العقل إدراكَها، فالأمانة كمفهوم مجرد ما أن يسرد من خلال قصة فإن الطفل يدرك معناه بسهولة ويسر.

وبناء على ذلك فقد تفاعل الطلبة تفاعلا كبيرًا مع المادة التعليمية المقدمة، خاصة وأنها اختيرت بحيث تشتمل في مضمونها على منظومة من القيم الأخلاقية الإيجابية، كما تم مراعاة ملاءمتها للجنسين؛ البنين والبنات عند الاختيار، كما ساهمت الوسائل التعليمية المستخدمة في عرض النصوص في جذب الطلبة وتشويقهم؛ حيث حولت جميع النصوص إلى عروض تقديمية PowerPoint، وعرضت من خلال السبورة الذكية في الصف الإلكتروني، الأمر الذي اعتبر تغييرًا محبَّبًا بالنسبة للطلبة، يختلف عن الحصص المعتادة داخل الصف.

كذلك يمكن أن يعزى هذا الفرق إلى طرائق التدريس المتنوعة المعتمدة في هذا البرنامج، والسياقات التفاعلية التي وفرت في أثناء الحصص، من خلال بيئة تعلم بنائية تفاعلية تقبل استقلالية الطالب وتشجعها؛ فالمتعلم خلال البرنامج نشط يحاور ويناقش، كما أن بناء المعرفة لا يتم بشكل فردي، وإنما بشكل جماعي عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل الآراء مع الآخرين، من خلال مجموعات عمل تعاونية صغيرة. كما أن التلخيص يعتبر من مهارات التفكير العليا التي من خلالها يتحدى الطلبة أنفسهم للوصول إلى ما وراء المعرفة. أما المعلم فقد كان دوره خلال البرنامج دور الميسر والمساند والموجه للعملية التعلمية التعليمية داخل الصف، كما أن عملية التقييم لتعلم الطلبة والتغذية الراجعة كانت مستمرة في أثناء السياق التعليمي، ومن خلال ملفات أعمال الطلبة Portfolios.

كذلك يمكن أن يعزى الأثر في أداء الطلبة، إلى أن البرنامج التعليمي الذي تم إعداده قد تضمن مجموعة من المهارات، التي تخدم الاستيعاب القرائي كتحديد عناصر النص السردي من حيث الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث، ورسم الخريطة التحليلية للنص السردي، وتحديد مقاطع النص الخماسية، وتعيين الحدود النصية للمقاطع في النص السردي، وترتيب الأحداث، والربط بين الأحداث في النص السردي، وهي مهارات اتضحت فعاليتها في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة؛ على اعتبار أن التلخيص مهارة قرائية تعزز الخبرات الإيجابية في الاستيعاب والتحليل؛ فالتلخيص نشاط لغوي يتطلب عمليتين عقليتين متكاملتين في آن: الأولى العملية التحليلية للنص، والثانية العملية التركيبية، ولا بد للملخّص من استخدام العمليتين معًا؛ حيث يقوم بقراءة النص المراد تلخيصه، وفهمه من حيث المغزى، وتمييز الضروري من غيره، وحذف الثانوي؛ وجميع هذه الممارسات تمثل المنحى التركيبي، الذي يضم عمليات الفهم والتمييز والانتقاء والإسقاط، ثم يليها عملية البناء للنص، أو كتابة الملخص، حيث يبني القارئ مما انتقاه من أفكار أساسية قطعة مترابطة تتلاحم أفكارها في تسلسل منطقي، وتحافظ على الاتجاه العام للنص الأصلي. وقد تَحدَّث العديد من الباحثين عن عمليَّتي تحليل النصوص وتركيبها، وقد اتفقوا على جوهر العمليتين، إلا أنهم اختلفوا في التسمية؛ حيث يسميها بعضهم عمليتي التشريح Dissectin، والربط Articulation ، فالتشريح هو عملية الاكتشاف لبناءات النص الأساسية، أما الربط فهو يمثل إعادة توحيد هذه البناءات على نموذج للنص أو شكلٍ موازٍ له يتضمن تفاعل البناءات في النص بكامله. في حين يرى بعضهم أن المتعلم الماهر يستخدم نوعين من الاستراتيجيات في أثناء التلخيص؛ الأولى هي استراتيجية معالجة النصوص Text Processing Stratgies وتستخدم في أثناء القراءة، وتساعد القارئ على التركيز في النص. أما

الثانية فتسمى استراتيجية إعادة تنظيم النصوص Text Recorganization Stratgies، وهي تتبع عملية القراءة مباشرة، وتساعد القارئ على توضيح المعنى وتذكره بما قرأه (Gambrell,Lind,Kapinus,Barbara &Wilson,Robert ,1987).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي بحثت في أثر التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي؛ كدراسة ميناكشي وجون (Menakshi&John,1992)، ودراسة الشروف (2002)، واليوزباشي (2004).

في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطواها (1995)؛ حيث أظهرت نتائجها عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة لاستخدام طريقة التلخيص في الاستيعاب القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى (α =0.05) بين مجموعتي الدراسة يعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي وجنس الطالب، أي أن تأثير البرنامج يختلف باختلاف جنس المبحوثين، وهذا يعني وجود اختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي القائم على التلخيص لصالح الإناث. وقد يعود ذلك إلى الحماس الكبير الذي أبدته مجموعة الإناث تجاه البرنامج، وتفاعلهن الإيجابي مع أنشطة البرنامج والتدريبات في مواقف التعلّم ، كما أن الإناث بطبيعتهن أكثر اهتمامًا وتركيزًا من الذكور في مواقف الاتصال اللغوي، إضافة إلى وجود الرغبة في التنافس بين الطالبات، وهذا الأمر تميل إليه الطبيعة النفسية للإناث.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشروف (2002)، و دراسة أبي كايد (2004)، واليوزباشي (2004)؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الاستيعاب القرائي تبعًا للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس لصالح الإناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًّا في تنمية الإنتاج الكتابي، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، عند مستوى الدلالة (α =0.05) لصالح المجموعة التجريبيَّة، ويعزى

هذا الفرق لطريقة التدريس بالبرنامج التعليمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة، ويمكن إرجاع هذا الأثر في اختبار الإنتاج الكتابي إلى أن البرنامج التعليمي قد تضمن مجموعة من المهارات التي تخدم الإنتاج الكتابي؛ كإنتاج نص سردي ملخص بأسلوب الطالب الخاص، واتباع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص، والربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط، وتوظيف علامات الترقيم، ومراعاة القواعد النحوية والإملائية فيما ينتجه من نصوص سردية ملخصة، وتحسين الصياغة السردية للنص الملخص، والمقارنة بين النص الملخص والنص الأصلي. وقد تم التركيز على هذه المهارات من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية من خلال الواجبات البيتية، بالتلازم مع التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لأداء الطلبة. كما أن الأنشطة الكتابية كانت تؤدى بشكل جماعي تنافسي؛ مما أدى إلى تفاعل إيجابي بين أعضاء المجموعة، وتطويرهم لمهارات التعاون، وارتفاع الدافعية للتعلم، والإتقان في الأداء، والإحساس بالمسؤولية الفردية، والمحاسبة الذاتية من المتعلم نفسه.

كذلك يمكن أن يعزى الأثر في اختبار الإنتاج الكتابي إلى أن التلخيص يُعَدُّ تدريبًا عمليًّا للمتعلم على الكتابة، وتطوير مهاراتها؛ حيث يمثل اختبارًا لقدراته وخبراته الكتابية، التي يكشف من خلالها أسلوبه المميز في الأداء الكتابي، كذلك فإنَّه يميز من خلال التلخيص بين المهم وغير المهم، وبين الأساسي والحشو الزائد؛ وبذلك تُرَوِّضُ ملكة المتعلم الذهنية فتلتقط العناصر الأساسية، فتنمو قدرته على التركيز، ومعرفة مواطن الحشو في النص.

كذلك يمكن إرجاع الأثر في اختبار الإنتاج الكتابي إلى المواقف التعلمية التعليمية التي كانت تقدم فيها الأنشطة بطريقة تكاملية بين القراءة والكتابة؛ على اعتبار أن التلخيص مهارة قرائية كتابية. فكتابة الملخص تستدعي الربط بين عمليات القراءة، وعمليات الكتابة؛ فالقارئ الفاعل يقوم بتحديد معنى المقروء من خلال بناء علاقات بين أجزاء النص، وبين ما لديه من خبرات سابقة، وفي حالة الكتابة نجده يحاول استدعاء المعاني، حيث يقوم بتنظيمها في ضوء العلاقات المتداخلة، وكتابتها في جمل وفقرات مستعينًا في ذلك بما لديه من خبرات لغوية سابقة في دمج الأفكار وصياغة التراكيب المناسبة؛ وهكذا يستدعي التلخيص الاستناد على الخبرات السابقة للملخِّص، والكتابة بصورة منطقية، ومفهومة، والتعبير بأسلوبه الخاص (نصر، 1990؛ Carr & Ogle,1987).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي بحثت في أثر التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي؛ كدراسة المخزومي(2004)، والعمريين (2005)، والطراونة (2006)، وناجي

(2006)؛ حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لأثر البرنامج التعليمي على أداء المجموعة التجريبيَّة في الإنتاج الكتابي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموعتي الدراسة يعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي وجنس الطالب؛ أي أن تأثير البرنامج لا يختلف باختلاف جنس المبحوثين، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في تنمية الإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي القائم على التلخيص، وقد يعود ذلك إلى سلامة الإجراءات، وضبطها في التنفيذ، كذلك يدل على تقارب المجموعتين التجريبيتين في المستوى التحصيلي في الإنتاج الكتابي؛ فالإنتاج عمومًا يعتمد على عمليات عقلية، وهذه العمليات متشابهة لدى الذكور والإناث، وهي تنمو وتتطور تبعًا للمثيرات، وبما أن البيئة المحيطة متشابهة في كثير من الظروف فإن الإنتاج الكتابي ينمو بشكلٍ متساوٍ لدى الطلبة من الجنسين، إضافة إلى أن الخبرات التعلمية التعليمية قد قدمت بطريقة متساوية بين المجموعتين التجريبيتين؛ وبذلك فقد أعطت الأثر نفسه لكلا الجنسين،الذكور والإناث، ولعلَّ هذه النتيجة تعزى إلى أن الطلبة ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واقتصادية متشابهة، ومستوى المعلم والمعلمة يكاد يكون متشابهًا من حيث التمكن من المادة العلمية، ومن حيث الإلمام بالبرنامج، وأن مدة الإعداد والتدريب على تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح كانت متساوية، وأن ظروف التطبيق في كلتا المدرستين كانت متشابهة إلى حدٍّ كبير.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الطراونة (2006)، وناجي (2006)؛ حيث أظهرت نتائجهما عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة يعزى إلى أثر التفاعل بين البرنامج والجنس في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي.

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية واستنتاجاتها فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. الاستفادة من البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي.
2. إبراز أهمية التلخيص في منهاج اللغة العربية؛ لتأثيره في الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي.

وتقترح الباحثة المقترحات الآتية :

- تطوير منهاج اللغة العربية؛ بحيث يتم التركيز فيه على التلخيص، باعتباره كفاية مهمة تسهم في تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي.
- توجيه عناية معلمي اللغة العربية إلى وجوب الربط والتكامل بين مواقف تعليم القراءة ومواقف تعليم الكتابة، وتوفير فرص التدريب العملي لتنمية مهارات التلخيص.
- تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية على برامج تعليمية خاصة بتلخيص النصوص السردية؛ لأهمية تدريس السرد في هذه المرحلة.
- إجراء المزيد من الدراسات على عينات من طلبة المرحلة الإعدادية، والثانوية مع التدرج في مهارات التلخيص، وتنويع النصوص بحيث تشمل بالإضافة إلى السرد نصوصًا تفسيرية، وحوارية، وإيعازية، ووصفية، وحجاجية؛ سعيًا لتنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، عبدالله.(1992). **السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي**. الطبعة الأولى.بيروت: المركز الثقافي العربي.

إبراهيم، محمد عطا.(1994). **عوامل التشويق في القصة القصيرة لطفل المدرسة الابتدائية**. الطبعة الأولى.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

إبراهيم، نعمات.(2009).**من أنوار الحكمة**.الطبعة الأولى.القاهرة:الناشرون المتحدون.

أبورياش، حسين محمد.(2007).**التعلم المعرفي**.عمّان: دار المسيرة.

أبوكايد، عاصم محمود.(2004). **أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

إسماعيل، علي إبراهيم عبد الله .(2003). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة: مصر.

بارت، رولان.(1988). **لذة النص** (ترجمة فؤاد صفاء والحسين سحبان). الطبعة الأولى. الدار البيضاء: دار توبقال.

البكري،طارق أحمد.(2008).**50 قصة قصيرة للأطفال**.الطبعة الأولى. بيروت: دار الرقي.

بوريس، توما شفسكي.(1982). **نظرية الأغراض ضمن كتاب نظرية المنهج الشكليين الروس**. (ترجمة إبراهيم الخطيب). الطبعة الأولى.بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية.

بوطيب،عبد العالي.(1993). مكونات السرد الفانتستيكي. **مجلة فصول**، المجلد12(1)، ص 72.

التهامي، نصر.(2011). **قصص وحكايات للأطفال**.الطبعة الأولى.القاهرة:الصحوة للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد.(1998). **التعلم وتكنولوجيا التعليم**.الطبعة الأولى.القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، وليد أحمد. (2003). **طرائق التدريس العامة**. الطبعة الأولى. عمّان: دار الفكر.

الجلاد، ماجد زكي.(2007). **تعلم القيم وتعليمها تصورنظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**. الطبعة الأولى. عمّان: دار المسيرة.

جويدي، درويش.(2003).**نوادر جحا الكبرى**.الطبعة الأولى. بيروت: الدار النموذجية للطباعة والنشر.

الحجاج، بهجت.(2000). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان: الأردن.

حراحشة،إبراهيم محمد علي.(2007). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى .عمّان: دار الخزامى.

حسن، أسماء عبد علي محمد.(2005). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير: البحرين.

خطايبة، ألمازة راجح .(1998). **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الخطيب، أحمد وحسنين، نبيل.(2011). **مهارات الكتابة والتعبير**. الطبعة الأولى.عمّان: دار كنوز المعرفة.

خليل، إبراهيم والصمادي، امتنان.(2009). **فن الكتابة والتعبير**. الطبعة الثانية. عمّان: دار المسيرة.

الخولي، محمد علي. (1988). **الحياة مع لغتين(الثنائية اللغوية)**. السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود.

الدليمي، طه علي حسين. (2009). **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**. الطبعة الأولى. إربد: عالم الكتب الحديث.

الراميني، فواز بن فتح الله. (2007). **المرجع اللغوي الوافي في التعبير: الإبداعي والوظيفي**.الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

ربيع، صغرى أحمد عبد الوهاب.(2001). **بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: البحرين.

الرواشدة، زياد يوسف.(2005). **أنموذج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

الرويثي، إيمان محمد أحمد.(2009). **رؤية جديدة في التعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي**. عمّان: دار الفكر.

الرويلي، ميجان والبازعي، سعد.(2000).**دليل الناقد الأدبي**. الطبعة الثانية. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الزعبي، بشير راشد عبد المهدي.(2008). **فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن**.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

سعد، عبد الحميد زهري.(2000). **تعليم التعبير وعلاقته بفنون اللغة**. الطبعة الأولى. القاهرة: مطبعة العشري.

السعدون، خلود إبراهيم خليفة.(2004). **أثر استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير:البحرين.

سلطان، شهاب. (2009). **حكايات ليوناردو دافنشي للأطفال**.الطبعة الثانية.القاهرة: الناشرون المتحدون.

سليمان، نجله أحمد. (2007). اختيار الأصدقاء.**مجلة وسام**.18(191)،24-25.

شاهين، عمر تيسير.(2006). الدراسة والرياضة.**مجلة وسام**.17(186)46-47.

الشبشوبي، الحبيب.(2007). **دورة تدريبية في القراءة والإنتاج الكتابي**.إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

الشروف، زينب عبد القادر حسين.(2002). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الطراونة، كامل عبد السلام علي.(2006).**أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد.(2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها.** الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد.(2001). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الطواها، سعيد محمد سعيد. (1995) . **أثر غياب النص أو وجوده أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد.(2009). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.**الطبعة الأولى. إربد: عالم الكتب الحديث.

ـــــــــــ .(2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** الطبعة الثانية. عمّان: دار المسيرة.

عاشور، راتب قاسم و مقدادي، محمد فخري.(2009).**المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها.** الطبعة الثانية. عمّان: دار المسيرة .

العباد، وسمية عبد الله.(2006). **سيكلوجية القراءة بين الجانب المعرفي والتطبيقي.** الكويت: دار الفلاح.

عبد الباري، ماهر شعبان (أ). (2010).**التحرير العربي مكوناته أنواعه استراتيجياته.** الطبعة الأولى.عمّان: دار المسيرة .

ـــــــــــ (ب). (2010). **الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة،والتقويم** . عمّان: دار المسيرة .

عبد الحليم، محي الدين. (1994). اللغة والاتصال عبر التاريخ الإنساني. **مجلة التربية ، 110**، 174 -182، قطر.

عبد الحميد، زهري سعد.(2000). **تعليم التعبير وعلاقته بفنون اللغة.** الطبعة الأولى. القاهرة: مطبعة العشري.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد عبد الكريم.(2009). **مهارات في اللغة والتفكير**. الطبعة الثالثة. عمّان: دار المسيرة .

علي،عواد. (1998).**دراسات في الرواية العربية**.الطبعة الأولى.بيروت:المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع.

العمريين، عاطف مفلح. (2005). **أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

العواجي،منصور بن ناصر.(2000).**كتاب الإملاء سين وجيم**.الطبعة الأولى.الرياض: دار طويق للنشر.

الفريح،عثمان بن صالح ورضوان، أحمد شوقي(2005). **التحرير العربي**. الطبعة الثالثة. الرياض: مكتبة العبيكان.

فضل، صلاح.(1987). **نظرية البنائية في النقد الأدبي**.الطبعة الأولى. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

فضل الله، محمد رجب. (2003).**عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها**. القاهرة: عالم الكتب.

قاسم، سيزا أحمد. (1984). **بناء الرواية دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ**. الطبعة الأولى. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

لحمداني، حميد.(1991). **بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي**. الطبعة الأولى. بيروت: المركز الثقافي العربي.

المثاني، أحمد.(1995). **أثر التعليم المفرد والقدرة القرائية على الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

المحروس، أنيسة.(1991). **دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير:البحرين.

محمد، عاطف فضل.(2012). **التحرير الكتابي الوظيفي والابداعي**. الطبعة الأولى.عمّان: دار المسيرة .

محمود، لطيفة.(1993). **دراسة تقويمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بدولة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير: البحرين.

مدكور، علي أحمد.(2007). **طرق تدريس اللغة العربية.**الطبعة الأولى. عمّان: دار المسيرة.

ـــــــــــ.(2009). **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق.** الطبعة الأولى. عمّان: الأردن.

مرجي، فهد مثقال ذيب.(2007). **أثر برنامج لتعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

مرزوق، أحمد علي.(1987). **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

المخزومي، محمد ناصر.(2004). **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية اربد الثانية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

المصري، ابن منظور الإفريقي .(1988). **لسان العرب.** المجلد الخامس والأربعون، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف.

موسى، مصطفى إسماعيل.(2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة،13**، 129-152.

ناجي، محمد محمود جاد الله. (2006). **أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب الاستماعي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

ناصر، زهرة عبد الله.(2002). **فاعلية إشراك التلاميذ في أنشطة التحدي الفكري على أدائهم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير: البحرين.

ندوة تطوير تدريس اللغة العربية.(1989). **تطوير تدريس التعبير بمراحل التعليم العام.** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الذي عقد في الكويت من 11-14مارس.

نعيمة،ميخائيل.(1981).**سبعون.**الطبعة السادسة.بيروت: مؤسسة نوفل.

نصر، حمدان علي.(1990). **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، عين شمس: مصر.

ـــــــــــ.(1999).آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية.**مجلة دمشق**،15(3)، 223-277.

نصيب، هلاهل جعفر.(2002). **فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير: البحرين.

نوفل،محمد بكروسعيفان، محمد قاسم. (2011). **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**. الطبعة الأولى.عمّان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية.(1990). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. جمعية عمال المطابع، عمّان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.(2004). مؤتمر تطوير مناهج اللغة العربية. مسار الحصول عليه كاملا www.pha.com

وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.(2010). **اللغة العربية للصف السابع**. الطبعة الثانية. أبوظبي: شركة المطبوعات.

الياس، الحداد والشرتوني، كمال وزغيب، هنري.(2004).**عقود الكلام قراءة وتعبير**. الطبعة الخامسة. بيروت: دار المشرق.

اليوزباشي، انتصار محمود كامل.(2004). **أثر استراتيجيتين لتعليم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان: الأردن.

يونس، فتحي علي.(2004). **الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية**. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية

Andrew,J.P.(2002).Teaching comprehension skills.(on line).Available:

http: // search.ebscohost.com/login.aspx?direct=ED471386

Baker , S. Gerstein ,R. Graham ,S.(2003).Teaching Expressive Writing to students with Learning Disabilities :Research-Based Applications and Examples. **Journal of learning Disabilities**.36(1),p109,15p,2 diagrams.

Barret,T.C.(1976).**Texonomy Of Reading Comprehension**.Chicago,University Of Chicago.

Bimmel,P .E.& Schooten, E.V.(2004).The relationship between strategic reading activities and reading comprehension .**Educational Studies in Language and Literature**.4,85-102.

Carr,Eileen& Ogle,Donna.(1987).K-W-L Plus for Comprehension and Summarization. **Journal of Reading**,V.30,N.7,PP.626-631.

Costa, A.& Garmston , R.(1998).Five human passions . Think. **The Magazine on Critical and Creative Thinking**.pp.14-17.

Coyne,Michael,Kameeni,Edward& Carnine,Douglas.(2007).**Effective teaching strategies that accommodate diverse learners**.Third Edition,Columbus,Ohio:Pearson Merrill Prentice Hall.

Dans,Fich puplie'e.(1998).Textes et me'thodes .**4e, Nathan**.

Deighton,L.(1971).The composing process of twelfth graders. Rasearch report no.13,Growell Emig,J,Ubana,NCTE,**Encyclopedia of education**.1(7).

Dixon, M. Harwis ,L.M, O'Neill,S. &Swanson,S.(1999).**Increasing reading comprehension.** Unpuplished master thesis,Saint Xavier University, Chicago: Illinois.

Djauti,Damien.(2007).**Narration ET Interaction Relations EN Millieu Videoludique**.Universite' Touse le Mirail-E.S.A.V.Master 2 Recherche" esthe'que,communication audiovisuelles et me'dias".

Dubay,William.(2004).**The Principles of Readability**.Available on Web site: http://www.impact-information.com.

Graham,S.&Perin,D.(2007).**Writing next:What does the research indicate concerning specific teaching techniques that will help adolescents students**

develop necessary writng skills? Washington,DC:Alliance for Excellent Education.Retrieved September 7,2007,from http://www.all4ed.org/publications/writing Next.pdf

Fisher,R.(1998).Teaching thinking and creativity: Developing creative minds and creative futures thinking, **Early Child Development and Care** ,Vol 141 pp1-5.

Flavell,J.(1987).Speculations about the nature and development of metacognition.In F.E. Weinert & R. H . Klue (Eds.), **Metacognition, Motivation and Understanding** (pp.21-29).Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell,J.(1971). First Discussant 's Comments: What Is Memory Development the Development of **? Human Development**. 14: 272- 278.

Flavell, J.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.),**The nature of intelligence**(pp.231-236).Hillsdale, NJ: Erlbaum).

Galbraith,David&Trent,Stoke.(2009).Cognitive Models Of Writing.**GFL Journal**.No.2-3.p7-22.

Gambrell,Lind,Kapinus,Barbara&Wilson,Robert.(1987).Using Mental Imagery and Summarization to Achieve Independence in Comprehension. **Journal of Reading,**V.30,N.7,638-642.

Glover, J& Ronning , R.(1987). **Historical Foundations of Educational Psychology**. Plenum Press.

Goodman ,Y.M & Bruke . C.(1983). **Reading Strategies Focusing on Comprehesion** .New York: Hol Renhart and wiston U.S.A.

Harris,Larry,Smith,Carl(1992).**Reading instruction:Diagnostic,Teaching in the class.**New:Macmillan Publishing Company.

Hofer,B.(2004).Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching, **Education Psychologist**, Volume 39,Issue 1 March, Pages 43-55.

Holmes. J& Guerra. R.(1993).Discussions and Research Notes-Study Summaries as an Education Instrument: Questions of Validity. **English for Specific Purposes,** v.21,pp.83- 94.

Johnson, Katie.(1997).**Doing words using the creative power of children personal images to teach reading**. Houghton Co. Muffler: Burlington.

Justina, Henry& Barbara, Wiley.(1999).**Awareness to frequently asked questions about interactive writing: Classroom connections** .Colombus: Reading Recovery Council of North America.

Karlin,Robert.(1984).**Teaching reading in high shool:Improving reading in the content area**.Fourth Edition,New York:Happer&Row Publisher.

Kasim Yildirim,Mustafa Yildiz,Seyit Ates&Timothy Rasinski.(2010).Fifth-Grade Turkish Elementary School Students Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types. **Educational Sciences: Theory&Practice**,Volume 10(3).Summer 2010.1879-1891.

Langan, John.(1996). **College writing skills** . Fourth Edition, New York McGraw Hill Companies.

Lanon, J.(1995). **The writing prosess: A concise Rhetoric**, fifth Edition. New York Harper Collins College Publishers.

Lapp,D&Floo,J.(1990).Reading Comprehension Instruction for at Risk Students.**Journal of Reading Research,36**,(6):490-495.

Lauren Aimonette Liang.(2011).Scaffolding Middle School Students Comprehension and Response to Short Stories.**Research in Middle Level Education**,Volume 34(8)1-16.

Learner,J.(2000). **Learning Disabilities,Theories,Diagnosis and Teaching.**Houghton Mifflin Company.U.S.A.

McCloskey,G.(2005).**Executive Functions:Definitions**, Assessment, and Education/ Intervention. as retrieved on 28 June 2010

http://www.ospaonline.org/search.htm?cx=010480815439317050388%3Av14k2oi-iya&cof=FORID%3A11&q=McCloskey%2CG&sa=Search#442

Meenakshi, G& John ,s.(1992).The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities, **Exceptional Children.** 58(6) 508-510.

Munby,H.Hutchinson,N.&Chin,P.(2002).**Workplace Learning: Metacognitive Strategies for Learning in the knowledge Economy1**,Co-op Education and Workplace Learning Group Fuculty of Education,Queen' s University. as retrieved on 28 June 2010

http://www.umanitoba.ca/unevoc/2002conference/text/papers/munby.pdf

Oczkus, Lori. D.(2003).**Reciprocal Teaching at work: Strategies for improving reading comprehension** .New York: International Reading Association.

Oliv T .Alves R.& Castr S. (2009).**Cognitive proess in writing during pause and execution periods.**Universite' de Poitiers,Poitiers,and Centre National de la Recherche Scientifique,France,Rue Alexandre Alves and Sao Luis Castro, Universidade do porto, Portugal.

Palincsar,A&Brown,A.(1984).Reciprocal teaching of comprehension -fostering and comprehension- monitoring activities.**Cognition and Instruction Journal,Vol.1,**No.2,pp.117-175.

Pressley,M.(1990).**Metacognition and Self-Regulated Comprehension**. as retrieved on 28 June 2010

http://www.reading.org/Publish.aspx?page=bk177-13-Pressley.pdf&mode=retrieve&D=10.1598/0872071774.13&F=bk177-13-Pressley.Pdf&key=6787001F-68F5-4A7B-8DCD-25FE506E3BBB

Priti Haria,Charles MacArthur&Lana Edwards Santoro.(2010).**The Effects of Teaching a Text-Structure Based Reading Comprehension Strategy on Struggling Fifth Grade Students Ability to Summarize and Written Arguments**.SREE Conference Abstract Template.

Rachel M.Best,Randy G.,Floyd ,Danielle S.Mcnamara.(2008).Differential Contributing To Children's Comprehension Of Narrative and Expository Texts.**Reading Psychology**.29,137-164.

Rinehart. S. D& Thomas .K.F.(1993).Summarization Ability and text Recall By Novice Studies. **Reading Research and Instruction**,32(4),24-32.

Roberts, M.S& Wilson, J.D.(2006).Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? **Reading Improvement**,43(2),64 -73.

Robinson,F.P.(1970).F.P.(1970).**Effictive Study**.fourth edition,Happer and Row,Publisher,New York.U.S.A.

Seeratan, K.(2002).The **Components and Regulation of Metacognitive Activities**, LDRC . as retrieved on 28 June 2010

http://www.ldrc.ca/contents/view-article/156/

Sylvie,Fujhira.(2009). **Le Resum,Entre Production Et Reproduction**.Universite' d'Osaka.Rencontres Pe'dagogiques du Kansai.

Smith, Carl, B.(1999).**Improving your child's writing skills**. Bloomington: Family Learning Association.

Soslo, R.L.(1988).**Cognitive Psychology**.2nd edition, Allyn and Bacon, Inc, Boston.

Stain ,B.L & Kriby ,J.R.(1992).The effects of text absent and text present condition and summarization and real of text. **Journal of Reading Behavior.** XXIV(2) 217-231.

Star.(1994).**I Taught It But They Didn't Learn It**. State of Texas Academic Resources Link: starlinktraining.org. as retrieved on 28 June 2010

http://www.starlinktraining.org/SVLibrary/TaughbutIIIStudentLearningStrategies.doc

Thompson,Sara.(2000).**Effective content reading comprehension and retention strategies**.Educational Resource Information Center(ERIC), pp. 3-4.ED 440372.

Valiant, B.(2003).**Higher Level Thinking: a Learner' s Perspective**, Valiant, Etc .News and Resources for Thoughtful Educators. As retrieved on 28 June 2010

http://www.valetc.com/2003/01/26/higher-level-thinking-a-learners-perspective

Van Dijk,Teun A.(1979). **Recalling and Summarizing Complex Discourse' [1975]**.In: W.Burghardt and K.Holker,eds,Text processing.Berlin/ New York: de Gruyter.

VCAA.(2008).**Interdisciplinary Learning Strand Thinking Processes** ,The Victorian Curriculum and Assessment Authority. as retrieved on 28 June 2010

http://www.vels.vcaa.vic.edu/essential/interdisciplinary/thinking/index.html36-k-

Vellutino,F.R.(2003).Individual differences as sources of variability in reading comprehension in Elementary school children,**Rethinking Reading Comprehension**.51-81.

Zetili,Abdeslam.(2010).**Quelles pratiques de classe pour ensigner la production e'crite?**.Universite' de Constantine.Synergies Alge'rie n9-2010 pp.159-172.

الملحق رقم (1)

تحكيم أدوات الدراسة

الخطاب الموجه لأعضاء لجنة التحكيم

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الأستاذ الدكتور ....
الموقر

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

وبعد،،،

فإنّ الباحثة تقوم بدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس؛ ونظرًا لخبراتكم الطّويلة، وإطلاعكم الواسع في هذا المجال، أضع بين أيديكم برنامج الدّراسة، راجية إبداء رأيكم في الأمور الآتية :

- مدى شموليّة البرنامج، وتكامل عناصره.
- مراعاة الدّقة اللّغويّة، والصّياغة الأسلوبيّة.
- بيان مدى ارتباط الأهداف بالمحتوى والأنشطة وأساليب التّقويم .

كما تجدون من ضمن المرفقات أدوات أخرى للدّراسة تتضمّن اختبار الاستيعاب القرائيّ، واختبار الإنتاج الكتابيّ.

هذا، وتقبلوا مني جزيل الشّكر والتّقدير لكم على حسن التّعاون، والله وليّ التّوفيق والسّداد.

الباحثة

عواطف عليّ الكعبيّ

كليّة العلوم التّربويّة/ الجامعة الأردنيّة

أسماء أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
2	د. أكرم عادل البشير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
3	د. عبد الكريم سليم الحداد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
4	أ.د. راتب قاسم عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
5	أ.د. حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
6	أ.د. عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
7	أ. د. طه الدليمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية
8	أ. الحبيب الشبشوبي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
9	أ. سامي رحموني	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
10	أ. صابر الحباشة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
11	أ. لطيفة محمود	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
12	أ.عايشة عراد	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
13	أ. فاتن المناعي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	إدارة المناهج
14	أ. خالد العماري	معلم لغة عربية	مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين
15	أ. رشا خميس	معلمة لغة عربية	مدرسة الرفاع الشرقي الابتدائية للبنات

الملحق رقم (2)

اختبار الاستيعاب القرائي

الاسم:------------------------------------ الصف: --------------------------------

المدرسة:--------------------------------- التاريخ: --------------------------------

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب:

بينَ يديكَ اختبارٌ من أربعةِ نصوصٍ يليها (40) سؤالاً، والمطلوبُ الإجابةُ الصحيحةُ وفقَ الإجراءاتِ الآتيةِ:

1. قراءةُ النصِّ قراءةً واعيةً ومتأنيَّةً.
2. قراءةُ السُّؤالِ وما يَليهِ منْ بدائِلَ بِدقَّةٍ، وتَحديدُ الإجابَةِ الصَّحيحةِ.
3. وضعُ دائِرةٍ حَولَ رَمْزِ الإجابَةِ الصَّحيحَةِ .
4. تَلْخيصُ النُّصوصِ الأرْبَعَةِ بِأسْلوبِكَ الْخاصِّ.

النصُّ الأوَّلُ:

قيلَ: إنَّ العَرَبَ، لَمَّا فَتَحوا بِلادَ الأندَلُسِ، اعْتَدَى شابٌّ إسْبانِيٌّ عَلى فَتًى مِنَ العَرَبِ وَقَتَلَهُ، وَفَرَّ هارِبًا، واتَّفَقَ أنْ مَرَّ فِي طَرِيقِهِ بِحَديقَةٍ عَلى بابِها شَيْخٌ هَرِمٌ يَبْلُغُ عُمُرُهُ نَحْوَ مِائَةِ سَنَةٍ، فَاسْتَغاثَ بِهِ الشّابُّ، فَأَخْفاهُ الرَّجُلُ في حُجْرَةٍ بِالحَديقَةِ.

وبَعْدَ قَليلٍ، حضَرَ النّاسُ يَحْمِلونَ القَتيلَ، ووَقَفوا بِهِ عَلى بابِ الحَديقَةِ، تَأَمَّلَهُ ، فَوَجَدَهُ ابْنَهُ، حَزِنَ الرَّجُلُ وَوَقَعَ عَلى الأرْضِ مَغْشِيًّا عَلَيْهِ، ولَكِنَّهُ أخْفى حُزْنَهُ، وكَتَمَ غَيْظَهُ، وانْتَظَرَ حتَّى دَخَلَ اللَّيْلُ، ثُمَّ ذَهَبَ إلى الشّابِّ، وَعَرَّفَهُ أنَّ القَتيلَ ابْنُهُ، فَخافَ وَأيْقَنَ أنَّ الرَّجُلَ سَيَقْتُلُهُ، فَهَدَّأَ الرَّجُلُ رَوْعَهُ، وَأزالَ خَوْفَهُ، وقالَ لَهُ: " قَدِ اسْتَغَثْتَ بي فَأَغَثْتُكَ، ولَيْسَ مِنْ ديني أنْ أنْقُضَ عَهْدي مَعَكَ، فَكُنْ آمِنًا مِنّي، ولَكِنْ لا آمَنُ عَلَيْكَ مِنْ قَوْمي أنْ يَقْتُلوكَ، فَفِرَّ مِنْ هَذا البَلَدِ، وانْجُ بِنَفْسِكَ"، وَزَوَّدَهُ أَلْفَ دِرْهَمٍ، فَأَثَّرَ هَذا الوَفاءُ، وذَلِكَ الخُلُقُ الكَريمُ في الفَتى تَأْثيرًا شَديدًا، حَتّى أيْقَنَ أنَّ لِلإسلامِ فَضائِلَ، لَوْ عَمِلَ بِها أهْلُهُ، لَكانوا مِنْ أرْقَى أُمَمِ الأرْضِ.

1. دعا الشيخُ قاتلَ ابنِهِ إلى الفِرارِ لأنَّه:

أ. وجدَ لهُ مكانًا آخرَ أكثرَ أمانًا من بيته.

ب. ليسَ لديهِ مكانٌ يُخفيهِ فيه.

ج. خافَ عليهِ منَ انتقامِ قومِهِ.

د. لا يريدُ إخفاءَ قاتلٍ في بيتِه.

المفيد في المطالعة لأحمد الهاشمي المشار إليه في كتاب اللغة العربية للصف السابع بدولة الإمارات العربية المتحدة .

2. موقفُ الشيخِ تِجاهَ قاتِلِ ابنِهِ يَدُلُّ على:

أ. أخلاقِ الشَّيْخِ الإسلاميَّةِ.

ب. شِيَمِ أهلِ الأندلُسِ آنَذاك.

ج. الإشْفاقِ والعطفِ على الشّابِّ.

د. الرَّغبَةِ في الحُصولِ على المَدْحِ منَ النّاسِ.

3. المَعنى المُناسبُ لكلمةِ " نَحْوَ" في جملة " على بابِها هَرِمٌ يَبلُغُ نَحْوَ مائَةِ سَنَةٍ " :

أ. الجهة. ب. أقل من. ج. أكثر من. د. قرابة.

4. الضمير في كلمة " أهله " في جملة " لَوْ عَمِلَ بِها أهْلُهُ " يعود إلى:

أ. الشاب الإسباني. ب. القتيل. ج. قوم القتيل. د. الإسلام.

5. معنى جملة " كتمَ غيظه" :

أ. أظهرَ حُزْنَهُ. ب. أخفى دهشَتَه.

ج. أظهرَ خوفَه. د. أخفى غضَبَه.

6. المكان الذي وقعتْ فيه الأحداثُ هو:

أ. إسبانيا . ب. البرتغال.

ج. الأندلس. د. قرطبة.

7. الشخصيَّةُ الرئيسَةُ في النصِّ هي:

أ. الشابُ الإسبانيُّ. ب. الفتى العربيُّ.

ج. الشيخُ الهَرِمُ. د. قومُ القتيلِ.

8. العِبرَةُ التي أرادَ الكاتبُ أنْ ينقُلَها إليْنا هي أن:

أ. نكونَ مُتحابِّينَ. ب. نتعاونَ معَ الآخرين.

ج. نحفظَ عُهودَنا. د. نُحاربَ أعداءَنا .

9.العنوانُ المناسبُ للنصِّ هو:

أ. الاتحاد والتعاون.

ب. العفو عند المقدرة.

ج. الكرم عند العرب.

د. شجاعة أعرابي.

10. الفكرةُ الرئيسةُ في النصِّ هي:

أ. شجاعةُ المسلمينَ وإقْدامُهُم في فَتْحِ بِلاد الأندلُس.

ب. اعتداءاتُ الإسبانيينَ على العربِ في بلادِ الأندلُس.

ج. إكرامُ المُستغيثِ منَ الشِّيَمِ العربيَّةِ الأصيلَة .

د. حِفْظُ العُهودِ خُلُقٌ إسْلاميٌّ كريمٌ يَسْمو بِه المسلمون.

11. موقفُ الشيخِ منْ قاتِلِ ابْنِهِ في رأيِكَ مَوْقِفٌ:

أ. شَهْمٌ. ب. سَلْبِيٌّ.

ج. مُتَهَوِّرٌ. د. يَدُلُّ على الخَوْفِ.

12. **لَخِّصِ النصَّ السابقَ بحيثُ لا يزيدُ على خَمْسَةِ أسْطُرٍ:**

النصُّ الثاني:

زَرَعَ العَمُّ إبْراهيمُ بُسْتانًا مِنَ الفاكِهَةِ وَالوُرودِ، وَأَحاطَهُ بِسورٍ خَشَبِيٍّ جَميلٍ، وَذاتَ يَوْمٍ لاحَظَ العَمُّ إبْراهيمُ أَنَّ شَجَرَةَ ياسَمينٍ صَغيرَةً نَبَتَتْ بِالقُرْبِ مِنَ السُّورِ الخَشَبِي، وَتُحاوِلُ أَنْ تَقِفَ وَتَرْتَفِعَ عالِيا، لَكِنَّها مِنْ ضَعْفِها تَقَعُ عَلى الأَرْضِ، جَلَسَ العَمُّ إبْراهيمُ بِجِوارِ شَجَرَةِ الياسَمينِ، وَتَحَسَّسَ أَوْراقَها بِأَطْرافِ أَصابِعِهِ، وَهوَ يَقولُ: كَمْ أُحِبُّ رائِحَةَ زُهورِكِ، سَأُساعِدُكِ عَلى الوُقوفِ، ثُمَّ أَحْضَرَ عَمودًا مِنَ الخَشَبِ الجافِّ، وَغَرَسَهُ فِي الأَرْضِ إِلى جِوارِ شَجَرَةِ الياسَمينِ الصَّغيرَةِ، وَبِحِرْصٍ شَديدٍ وَضَعَ الأَفْرُعَ الرَّفيعَةَ الطَّرِيَّةَ إِلى جِوارِهِ، فَفَرِحَتْ أَفْرُعُ الياسَمينِ، وَقالَتْ: الآنَ أَسْتَطيعُ أَنْ أَصْعَدَ إِلى أَعْلى.

وَمَرَّتْ الأَيّامُ وكَبِرَتْ أَفْرُعُ شَجَرَةِ الياسَمينِ الرَّفيعَةُ، وَصارَتْ طَويلَةً، لَكِنَّها رَفيعةٌ طَرِيَّةٌ لا تَقْوى عَلى الوُقوفِ وَحْدَها، وَمَعَ ذلِكَ أَخْرَجَتْ زُهورًا بَيْضاءَ جَميلَةً، وَذاتَ يَوْمٍ دارَتْ أَطْرافُ فُروعِ شَجَرَةِ الياسَمينِ فِي الفَضاءِ، فَوَجَدَتْ نَفْسَها قَد ارْتَفَعَتْ عالِيًا أَعْلى مِنْ قِمَمِ كُلِّ الأَشْجارِ، حينَئِذٍ عَرَفَ الغُرورَ طَريقَهُ إِلَيْها، فَوَقَفَتْ تَتَراقَصُ فِي الفَضاءِ وَحيدَةً، وَهِيَ تَقولُ: مَنْ هُوَ أَعْلى مِنِّي؟ مَنْ يَمْلِكُ زُهورًا أَجْمَلَ مِنْ زُهوري؟ اسْتاءَتِ الأَشْجارُ مِنَ الغُرورِ الَّذي أَصابَ شَجَرَةَ الياسَمينِ، فَقالَتْ شَجَرَةُ البُرْتُقالِ: سَنَفْقِدُ شَجَرَةَ الياسَمينِ قَريبًا؛ فَقَدْ رَكِبَها الغُرورَ. اغْتاظَتْ شَجَرَةُ الياسَمينِ، وَاهْتَزَّتْ بِكُلِّ فُروعِها، وَحاوَلَتْ أَنْ تَعْلُوَ عَلى الأَشْجارِ، لَكِنَّ العَمودَ الخَشَبِيَّ مَنَعَها، وَقَرَّرَ أَنْ يُعاقِبَها، فَراحَ يَهْتَزُّ وَيَهْتَزُّ حَتّى انْتَزَعَ نَفْسَهُ مِنَ الأَرْضِ، وَقَفَزَ بَعيدًا.

لَمْ تَجِدْ شَجَرَةُ الياسَمينِ شَيْئًا تَعْتَمِدُ عَلَيْهِ؛ لِتَظَلَّ فُروعُها عالِيَةً، فَتَرَنَّحَتْ قَليلاً، ثُمَّ سَقَطَتْ عَلى الأَرْضِ، لِتَأْكُلَها الخِرافُ وَالماعِزُ.

حكايات ليوناردو دافنشي للأطفال
تعريب شهاب سلطان

13.الشخصيّةُ الرئيسَةُ في النصِّ هي :

أ. العمُّ إبراهيم. ب. العمودُ الخشبيُّ. ج. شجرةُ البُرتُقال. د. شجرةُ الياسَمين.

14. الضميرُ "هُو " في جملة " وهُو يقول لها: كمْ أحِبُّ رائحةَ زُهورِكِ" يعود إلى:

أ. العمودِ الخشَبِيِّ. ب. العمِّ إبْراهيم. ج. السورِ الخشَبِيِّ. د. الْخَروف.

15. معنى كلمةِ " تَرنَّحَتْ " في جملة " فتَرنَّحَتْ قليلاً" :

أ. ارتفَعَتْ. ب. تمايَلَتْ. ج. سقطَتْ. د. وقفَتْ.

16. توصَفُ الْمَعْلوماتُ الوارِدَةُ في النصِّ بأنَّها:

أ. حقائِقُ علميَّةٌ. ب. أحْداثٌ تاريخيَّةٌ. ج. خَيالٌ عِلمِيٌّ. د. وِجْهاتُ نَظَر.

17. ما أصابَ شجرةَ الياسَمينِ في نهايَةِ الْقِصَّةِ هو:

أ. سَبَبٌ. ب. نتيجَةٌ. ج. أمرٌ عارِضٌ. د. سَبَبٌ ونَتيجَةٌ.

18. الْحَدَثُ الرَّئيسُ في الْفِقْرَةِ الأولى مِنَ النصِّ هُو:

أ. الْعَمُّ إبراهيمُ يُحيطُ الْبُستانَ بِسورٍ خَشَبِيٍّ.

ب. الْعَمُّ إبراهيمُ يُساعِدُ شَجَرَةَ الْياسَمينِ على الْوُقوف.

ج. شَجَرَةُ الْياسَمينِ تَنْبُتُ بِالْقُرْبِ مِنَ السُّورِ.

د. شَجَرَةُ الْياسَمينِ تَمُدُّ أفْرُعَها إلى السَّماءِ.

19. العِبْرَةُ التي أرادَ الْكاتِبُ أنْ يَنْقُلَها إلَيْنا هِيَ:

أ. جَمالُ الطَّبيعَةِ مِنْ حَوْلِنا.

ب. أهميَّةُ الزُّهورِ وَمَنافِعُها.

ج. عاقِبَةُ الْغُرورِ السَّيِّئَةُ.

د. فوائِدُ الأشْجارِ للإنسانِ.

20. واحدةٌ مِنَ الأفْكارِ الرَّئيسَةِ غَيْرِ الْوارِدَةِ في النَّصِّ هِيَ:

أ. العمُّ إبراهيمُ يزرعُ بُستانًا جَميلاً مِنَ الْفاكِهَةِ وَالْوُرودِ.

ب. شَجَرَةُ الْياسَمينِ تُدْعَمُ بِعَمودٍ مِنَ الْخَشَبِ الْجافِّ.

ج. شَجَرَةُ الْياسَمينِ تَرْتَفِعُ عالِيًا لِمُساعَدَةِ شَجَرَةِ الْبُرْتُقالِ.

د. شَجَرَةُ الْياسَمينِ تَسقُطُ على الأَرْضِ لِتَأْكُلَها الْخِرافُ.

21. الْعُنْوانُ الْمُناسِبُ لِلنَّصِّ هُوَ:

أ. جزاءُ الْحِكْمَةِ. ب. جزاءُ التَّعاوُنِ. ج. جزاءُ الطَّمَعِ. د. جزاءُ الْغُرورِ.

22. **رَأْيُكَ فيما انْتَهى إلَيْهِ أَمْرُ شَجَرَةِ الْياسَمينِ:**

أ. مُعارِضٌ. ب. مُؤَيِّدٌ. ج. مُحايِدٌ. د. غَيْرُ مُكْتَرِثٍ.

23. لَخِّصِ النَّصَّ السَّابِقَ بِحَيْثُ لا يَزِيدُ على خَمْسَةِ أَسْطُرٍ:

النَّصُّ الثالِثُ:

أرادَ أَحَدُ الأَغْنِياءِ أَنْ يُوَسِّعَ حَديقَةَ دارِهِ، فَاسْتَوْلَى بِالْقُوَّةِ عَلى قِطْعَةِ أَرْضٍ كانَتْ مُجاوِرَةً لِحَديقَتِهِ تَمْلِكُها سَيِّدَةٌ فَقيرَةٌ تُقيمُ بِها كوخًا صَغيرًا تَعيشُ فيه، وَكانَت السَّيِّدَةُ ضَعيفَةً وَحيدَةً لا حَوْلَ لَها وَلا قُوَّةَ. فَوَضَعَتْ فَرْشَتَها بِجِوارِ الأَرْضِ وَنامَتْ، وَفي كُلِّ لَيْلَةٍ كانَتْ تَرْفَعُ رَأْسَها إِلى السَّماءِ وَتَقولُ:" حَسْبُنا اللهُ وَنِعْمَ الوَكيلُ.. صَبِّرْني يا رَبِّي عَلى ما أَصابَني مِنْ ضَرَرٍ حَتَّى أَجِدَ لي مَخْرَجًا مِمَّا أَنا فيهِ".

وَذاتَ يَوْمٍ اسْتَيْقَظَتْ مِنْ نَوْمِها بَعْدَ أَنْ هَداها عَقْلُها لِفِكْرَةٍ نَفَّذَتْها في الْحالِ؛ حَيْثُ حَمَلَتْ جِوالاً فارِغًا وَمِعْوَلاً، وَذَهَبَتْ إِلى دارِ الرَّجُلِ الغَنِيِّ وَاسْتَأْذَنَتْهُ بِأَدَبٍ وَلُطْفٍ وَقالَتْ لَهُ: " هَلْ تَسْمَحُ لِيَ أَنْ أَمْلَأَ هَذا الجِوالَ مِنْ تُرابِ أَرْضِي؛ لِأَحْتَفِظَ بِهِ، وَأَشُمَّ رائِحَتَهُ؟!"، تَعَجَّبَ الْغَنِيُّ مِنْ هَذا الطَّلَبِ الْغَريبِ، وَلَكِنَّهُ قالَ: " لا بَأْسَ، خُذِي ما تُريدينَ مِنْ تُرابِ الأَرْضِ". مَلَأَتِ السَّيِّدَةُ الْجِوالَ بِالتُّرابِ حَتَّى حافَتِهِ، وَأَحْكَمَتْ رِباطَهُ، وَحاوَلَتْ حَمْلَهُ، فَلَمْ تَسْتَطِعْ، فَطَلَبَتْ مِنَ الرَّجُلِ الْغَنِيِّ أَنْ يُساعِدَها، وَيَرْفَعَ مَعَها الجِوالَ، حاوَلَ الرَّجُلُ الغَنِيُّ أَنْ يَرْفَعَ الجِوالَ، لَكِنَّهُ لَمْ يَسْتَطِعْ، فَقالَ: " مَعْذِرَةً يا سَيِّدَتِي؛ فَالجِوالُ أَثْقَلُ مِمَّا أَسْتَطِيعُ، هَلْ يُمْكِنُ أَنْ تُنْقِصيهِ قَليلًا؟، فَقالَتِ السَّيِّدَةُ الفَقيرَةُ:" إِذا كُنْتَ لا تَسْتَطيعُ أَنْ تَحْمِلَ جِوالًا مُمْتَلِئًا بِتُرابِ الأَرْضِ، فَكَيْفَ تَحْمِلُ تِلْكَ الأَرْضَ كُلَّها الَّتي اغْتَصَبْتَها مِنِّي عِنْدَما تُقابِلُ اللهَ عَزَّ وَجَلَّ؟! ". عِنْدَئِذٍ فَهِمَ الرَّجُلُ الغَنِيُّ قَوْلَ جارَتِهِ الفَقيرَةِ، وَرَدَّ لَها الأَرْضَ، وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تُسامِحَهُ، وَطَلَبَ مِنَ اللهِ العَفْوَ وَالمَغْفِرَةَ.

من أنوار الحكمة
د. نعمات إبراهيم

24. المكانُ الذي وقعَتْ فيه أحداثُ هذهِ القصَّةِ هُوَ:

أ.دارُ الرجلِ الغنيِّ. ب. الأرضُ المجاورةُ للحديقةِ. ج. الكوخُ الصغيرُ. د. حديقةُ السيدةِ الفقيرةِ.

25. **مَعْنى كلمةِ " استَوْلى" في جملة " فَاستَوْلى على قِطْعَةِ أرْضٍ" :**

أ. امْتَلَكَ. ب. اغْتَصَبَ. ج. تَوَسَّعَ. د. اشْتَرى.

26. **تَصَرُّفُ الرجُلِ الْغَنيِّ مَعَ السيِّدَةِ الْفقيرَةِ يَدُلُّ على:**

أ. حِكْمَةِ الرجلِ الغنيِّ وذكائِهِ. ب.التراحُمِ بينَ الأغْنياءِ والْفُقَراءِ.

ج. الطَّمَعِ فيما لَدى السيدَةِ الْفقيرَةِ. د. كَرَمِ الرجُلِ الغنيِّ مَعَ السيدَةِ الْفقيرَةِ .

27. الضَّميرُ في جُمْلَةِ " وَأَشُمُّ رائِحَتَهُ " يَعودُ إلى:

أ. الْجوالِ. ب. الأرضِ. ج. الرَّجُلِ الْغَنيِّ. د. التُّرابِ.

28. **الْحَدَثُ الرَّئيسُ في الْفِقْرَةِ الثَّانِيَةِ مِنَ النَّصِّ هُوَ:**

أ. ذَهابُ السيِّدَةِ الْفَقيرَةِ إلى دارِ الرَّجُلِ الْغَنيِّ.

ب. قِيام السيِّدَةِ الْفَقيرَةِ بِمَلْءِ الْجوالِ بِالتُّرابِ.

ج. تَنْفيذُ السيِّدَةِ الْفَقيرَةِ لِخُطَّةٍ ذَكِيَّةٍ تَسْتَرِدُّ بِها أَرْضَها.

د. مُساعَدَةُ الرَّجُلِ الْغَنيِّ لِلسيِّدَةِ الْفَقيرَةِ في حَمْلِ الْجوالِ.

29. **أَنْسَبُ عُنْوانٍ لِلنَّصِّ هُوَ:**

أ. تُرابُ الأَرْضِ. ب. الأَرْضُ الْخَضْراءُ. ج. الْحَديقَةُ الْواسِعَةُ. د. الْجوالُ الثَّقيلُ.

30. **العِبْرَةُ التي أرادَ الْكاتِبُ أنْ يَنْقُلَها إِلَيْنا هِيَ:**

أ. طَمَعُ الأَغْنياءِ وَاسْتِغْلالُ ضَعْفِ الْفُقَراءِ .

ب. الاسْتِسْلامُ وَالْخُضوعُ لِلْمُغْتَصِبِ إِذا كانَ قَوِيًّا.

ج. اسْتِرْجاعُ الْحُقوقِ الْمَسْلوبَةِ بِالْقُوَّةِ.

د. الْخَوْفُ مِنَ اللهِ، وَعَدَمُ اسْتِغْلالِ ضَعْفِ الآخَرينَ.

31. **رَأْيُكَ في خُطَّةِ السيِّدَةِ الْفَقيرَةِ لاسْتِرْجاعِ أَرْضِها:**

أ. ناجِحَةٌ. ب. غَيْرُ ناجِحَةٍ. ج. سَطْحِيَّةٌ. د. سَلْبِيَّةٌ.

32. لَخِّصِ النَّصَّ السَّابِقَ بِحَيْثُ لا يَزيدُ على خَمْسَةِ أَسْطُرٍ:

النص الرابع:

عَثَرَ أَحَدُ الْفُقَراءِ قَديمًا على كِسْرَةِ خُبْزٍ يابِسَةٍ فَأَخَذَ يَأْكُلُها، حَتّى وَصَلَ إِلى مَطْعَمٍ تَنْبَعِثُ مِنْهُ رَوائِحُ الشِّواءِ، فَوَقَفَ أَمامَهُ، وَانْبَرى يَقْطَعُ لُقْمَةَ الْخُبْزِ وَيَرْفَعُها فَوْقَ الْبُخارِ، ثُمَّ يُلْقي بِها في فَمِهِ، وَبَعْدَ أَنْ فَرَغَ مِنْ طَعامِهِ أَرادَ الانْصِرافَ، فَتَعَلَّقَ بِهِ الطّاهي طالِبًا ثَمَنَ ما أَكَلَهُ، فَامْتَنَعَ الْفَقيرُ مُتَعَجِّبًا مِنْ أَمْرِ الطّاهي، وَانْتَهى بِهِما الأَمْرُ عِنْدَ قاضي الْمَدينَةِ، وَبَعْدَ أَنْ سَمِعَ الْقاضي قِصَّةَ الرَّجُلَيْنِ أَخْرَجَ بَعْضَ النُّقودِ مِنْ جَيْبِهِ، وَحَرَّكَها مُحْدِثًا رَنينًا قُرْبَ أُذُنِ الطّاهي، وَطَلَبَ مِنْهُ أَنْ يَأْخُذَ رَنينَ الدَّراهِمِ، فَتَعَجَّبَ الطّاهي وَقالَ: وَما عَسايَ أَفْعَلُ بِهِ؟ فَأَجابَهُ الْقاضي: "مَنْ باعَ بُخارَ الطَّعامِ يَقْبِضْ رَنينَ الدَّراهِمِ".

نوادر جحا
د. درويش جويدي

33. **الْمَكانُ الَّذي وَقَعَتْ فيهِ أَحْداثُ الْقِصَّةِ هُوَ:**

أ. الْمَدينَةُ. ب. الْمَحْكَمَةُ. ج. الْمَطْعَمُ. د. الْقَرْيَةُ.

34. **مَعْنى كَلِمَةِ " انْبَرى" في جُمْلَةِ " فَانْبَرى يَقْطَعُ لُقْمَةَ الْخُبْزِ" هُوَ:**

أ. بَدَأَ . ب. وَقَفَ . ج. رَفَعَ . د. جَلَسَ.

35. يوصَفُ النَّصُّ بِأنَّهُ :

أ. خَيالِيٌّ. ب. فُكاهِيٌّ. ج. عِلْمِيٌّ. د. تاريخِيٌّ.

36. قِصَّةُ الْفَقيرِ وَالطَّاهي تَدُلُّ عَلى :

أ. شِدَّةِ الْفَقْرِ في الْمُجْتَمَعِ آنَذاكَ. ب. التَّراحُمِ وَالتَّكافُلِ بَيْنَ أَبْناءِ الْمُجْتَمَعِ.

ج. شُيوعِ الْكَرَمِ بَيْنَ أَبْناءِ الْمُجْتَمَعِ. د. الْغِنى وَالرَّفاهِيَّةِ في الْمُجْتَمَعِ آنَذاكَ.

37. الضَّميرُ في جُمْلَةِ " وَانْتَهى بِهِما الأَمْرُ" يَعودُ عَلى:

أ. الْفقيرِ وَالطَّاهي. ب. الْقاضي والْفقيرِ.

ج. الْقاضي وَالطَّاهي. د. الْفقيرِ وَصاحِبِ الْمَطْعَمِ.

38. تَصَرُّفُ الْقاضي مَعَ الطَّاهي يَعْكِسُ:

أ. ذَكاءَ الْقاضي وَحِكْمَتَهُ. ب. تَسَرُّعَ الْقاضي في الْحُكْمِ.

ج. إِنْصافَ الْقاضي لِلطَّاهي. د. عَدَمَ إِنْصافِ الْقاضي لِلْفَقيرِ.

39. رَأْيُكَ في حُكْمِ الْقاضي :

أ. مُعارِضٌ. ب. مُؤَيِّدٌ. ج. مُحايِدٌ. د. غَيْرُ مُكْتَرِثٍ.

40. لَخِّصِ النَّصَّ السَّابِقَ بِحَيْثُ لا يَزِيدُ على خَمْسَةِ أَسْطُرٍ:

انتهت الأسئلة

مع التمنيات لكم بالتوفيق

نموذج الإجابة

لاختبار الاستيعاب القرائي

رقم السؤال	رمز الإجابة الصحيحة (أ)	(ب)	(ج)	(د)	رقم السؤال	رمز الإجابة الصحيحة (أ)	(ب)	(ج)	(د)
1			√		21				√
2	√				22		√		
3				√	23	مقالي			
4				√	24	√			
5				√	25		√		
6			√		26			√	
7			√		27				√
8			√		28			√	
9		√			29	√			
10				√	30				√
11	√				31	√			
12	مقالي				32	مقالي			
13				√	33			√	
14		√			34	√			
15		√			35		√		
16			√		36	√			
17				√	37	√			
18		√			38	√			
19			√		39		√		
20			√		40	مقالي			

الملحق رقم (3)

مستويات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الاختبار والفقرات الدالة عليها

الرقم	مستويات الاستيعاب القرائي	معايير الأداء لكل مستوى	أرقام الأسئلة الدالة على كل معيار
1	المستوى الحرفي	أ. تعرف الأفكار الرئيسة الصريحة في النص. ب. تذكر الأحداث وترتيبها وتسلسلها في النص. ج. تحديد الحقائق في النص. د. اختيار معاني المفردات.	3- 5- 6-7-9- 10- 13-15-18- 20-21-24-25-28 29-33-34.
2	المستوى الاستنتاجي	أ. تحديد علاقات السبب والنتيجة. ب.استخلاص العبر والفوائد. ج.استنتاج هدف الكاتب. د. تحديد مرجعية الضمير.	1-2-4-8- 14-17-19- 27-30-37.
3	المستوى التقويمي	أ. إصدار أحكام على الأشخاص. ب. إصدار الأحكام على المواقف. ج.إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب. د. تلخيص النصوص.	11-12-16-22-23 26-31-32-35-36 -38-39-40.

الملحق رقم (4)

اختِبارُ الإنْتاجِ الْكِتابِيِّ

الاسم:---------------------------- الصف: -----------------------------------

المدرسة:-------------------------------- التاريخ: -------------------------------

تَعْليماتُ الاخْتِبارِ:

1. اكْتُب اسْمَكَ وَالبَياناتِ الْمَطْلوبَةَ في الْمَكانِ الْمُخَصَّصِ.
2. أَجِبْ عَنْ جَميعِ أَسْئِلَةِ الاخْتِبارِ وَعَدَدُها ثَلاثَةٌ.
3. اقْرَأ السُّؤالَ قِراءَةً جَيِّدَةً.
4. عَبِّرْ عَمَّا يُطْلَبُ مِنْكَ تَحريريًّا في الْمِساحَةِ الْمُخَصَّصَةِ لِكُلِّ سُؤالٍ، مَعَ مُراعاةِ كُلِّ ما مِنْ شَأْنِهِ الْوُصولُ بِكِتابَتِكَ إِلى الْمُسْتَوى الْمَنْشودِ مِنْ حُسْنِ الْخَطِّ، وَدِقَّةِ التَّعْبيرِ، وَالأُسْلوبِ وَالإِمْلاءِ، وَمُراعاةِ عَلاماتِ التَّرْقيمِ، وَنَظافَةِ الْوَرَقَةِ وَتَرْتيبِها.

السُّؤالُ الأَوَّلُ :

(أ) اكْتُبْ مُقَدِّمَةً مُناسِبَةً لِلنَّصِّ الآتي:

حَزِنَ الابْنُ لِحالِ أُمِّهِ الْعَطوفِ، وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تَسْمَحَ لَهُ بِالسَّفَرِ إِلَى الْمَدينَةِ لِلْعَمَلِ، وَفي الْمَدينَةِ عَمِلَ لَدَى بائِعي الْخُضارِ وَالْفَواكِهِ لِقاءَ أَجْرٍ زَهيدٍ، اجْتَهَدَ الابْنُ في عَمَلِهِ، فَاسْتَطاعَ أَنْ يَجْمَعَ مَبْلَغًا مِنَ الْمالِ اشْتَرَى بِهِ كَمِّياتٍ كَبيرَةً مِنَ الْخُضارِ وَالْفَواكِهِ، ثُمَّ باعَها في الْمَدينَةِ، وَحَصَلَ عَلَى أَمْوالٍ كَثيرَةٍ، فَقَرَّرَ الْعَوْدَةَ إِلَى أُمِّهِ، الَّتي اسْتَقْبَلَتْهُ بِفَرَحٍ وَسُرورٍ عَظيمَيْنِ.

(ب) أَكْمِلِ الْقِصَّةَ الآتِيَةَ مُبَيِّنًا ما مَرَّ بِهِ الْخَروفُ مِنْ أَحْداثٍ:

يُحْكَى أَنَّ خَروفًا كانَ يَرَى نَفْسَهُ أَفْضَلَ الْخِرْفانِ، وَأَقْوَى مِنْ جَميعِ أَفْرادِ الْقَطيعِ، وَهُوَ لا يُحِبُّ أَنْ يَكونَ ضَعيفًا وَديعًا يَنْقادُ لِأَيِّ أَحَدٍ، إِنَّهُ يُحِبُّ أَنْ يَعيشَ حُرًّا طَليقًا؛ لِذَلِكَ عَنَّتْ لَهُ فِكْرَةُ الْهُروبِ عَنِ الْقَطيعِ، وَالذَّهابِ إِلَى الْغابَةِ الْواسِعَةِ.

---- نَدِمَ الْخَروفُ عَلَى ما قامَ بِهِ مِنْ عَمَلٍ، وَعَلِمَ بِأَنَّ قُوَّتَهُ في وُجودِهِ مَعَ أَفْرادِ الْقَطيعِ لا بَعيدًا عَنْهُمْ، وَأَنَّ وُجودَهُ بِمُفْرَدِهِ يَجْعَلُهُ مَطْمَعًا سَهْلًا لِأَعْدائِهِ.

(ج) اكتُبْ خاتِمَةً مُناسِبَةً لِلْمَوْضوعِ الآتي:

فِي يَوْمٍ مِنْ أيامِ الصَّيْفِ، وبَيْنَما كُنَّا عَلَى الشَّاطِئِ نَلْعَبُ ونَلْهو، نُقيمُ قِلاعَ الرَّمْلِ تارَةً، ثُمَّ نَهْدِمُها تارَةً أُخْرَى تَحْتَ أشِعَّةِ الشَّمْسِ، وبِمُلامَسَةِ ماءِ الْبَحْرِ الْجَميلِ.

وبَيْنَما نَحْنُ كَذَلِك، إذْ بَلَغَتْنا أصْواتٌ تُنادي وتَسْتَغيثُ: " غريق...غريق "، فَانْتَبَهْنا فَإذا بِطِفْلٍ يُصارِعُ الْأمْواجَ، والْأمْواجُ تَصْرَعُهُ، يَطْفو تارَةً ويَرْسُبُ أُخْرَى، ومازالَ يَتَخَبَّطُ ويَتَشَبَّثُ ويَظْهَرُ ويَخْتَفِي ويَسْكُنُ ويَتَحَرَّكُ حَتَّى كَلَّ ساعِداهُ، ووَهَنَتْ قُوَّتُهُ، ولَمْ يَبْقَ مِنْهُ إلّا رَأْسٌ يَضْطَرِبُ، وإنَّا لَكَذَلِكَ إذْ بِرَجُلٍ يَمُرُّ بَيْنَ جُموعِ النَّاسِ، ويُلْقِي بِنَفْسِهِ فِي الْماءِ، ويَسْبَحُ بِأقْصَى سُرْعَتِهِ نَحْوَ مَوْقِعِ الْغَريقِ، وأنْظارُ النَّاسِ تَتَّجِهُ صَوْبَهُ، ------------------------------

----

(د) رَتِّبِ الأحْداثَ الآتِيَةَ بِحَسَبِ زَمَنِ وُقوعِها:

☐ طَلَبَ عُمَرُ لَحْمًا.

☐ قالَ الجَزّارُ لِعُمَرَ: " خُذِ اللَّحْمَ يا وَلَدِي، لَقَدْ دَفَعَ أبوكَ ثَمَنَهُ مُسْبَقًا ".

☐ احْمَرَّ وَجْهُ عُمَرَ خَجَلًا.

☐ أدْخَلَ عُمَرُ يَدَهُ فِي جَيْبِهِ.

☐ انْتَظَرَ عُمَرُ حَتَّى جاءَ دَوْرُهُ.

☐ قَلَبَ عُمَر طَيّاتِ ثِيابِهِ.

☐ لَمْ يَجِدْ عُمَرُ النُّقودَ.

☐ فَهِمَ الجَزّارُ ما حَلَّ بِعُمَرَ.

☐ وَصَلَ عُمَرُ إلَى دُكّانِ الْجَزّارِ.

☐ طَأْطَأَ عُمَرُ رَأْسَهُ .

السُّؤالُ الثَّاني:

لَخِّصِ النَّصَّ الآتي بِحَيْثُ لا يَزِيدُ على خَمْسَةِ أسْطُرٍ:

فِي يَوْمٍ مِنَ الْأيامِ مَرَّ عَبْدُ اللهِ بْنِ جَعْفَرَ وَهُوَ مَشْهورٌ بِالسَّخاءِ عَلَى بُسْتَانٍ، فَرَأى فِيهِ عَبْدًا مِنَ الْعَبِيدِ يَعْمَلُ، وَيَجْمَعُ التَّمْرَ، فَجاءَهُ ابْنُ سَيِّدِهِ بِرَغِيفَيْنِ ، فَجَلَسَ الْعَبْدُ لِيَأْكُلَ، فَرَأى كَلْبًا قَدْ أقْبَلَ نَحْوَهُ، يُهَمْهِمُ وَيُحَرِّكُ ذَنَبَهُ، فَألْقَى إِلَيْهِ بِرَغِيفٍ، فَالْتَهَمَهُ سَرِيعًا وَاقْتَرَبَ مِنْهُ يُحَرِّكُ ذَنَبَهُ، فَرَمَى إِلَيْهِ بِالرَّغِيفِ الثَّانِي، وَقامَ لِعَمَلِهِ !

فَعَجِبَ عَبْدُ اللهِ مِنْ فِعْلِ هَذا الْعَبْدِ! وَاقْتَرَبَ مِنْهُ وَسَألَهُ عَنْ مِقْدارِ قُوتِهِ كُلَّ يَوْمٍ، فَأجابَهُ بِأنَّ قُوتَهُ هُما الرَّغِيفانِ اللَّذانِ أعْطاهُما لِلْكَلْبِ، فَسَألَهُ عَبْدُ اللهِ عَنْ سَبَبِ إِيثارِهِ لِلْكَلْبِ بِهِما رَغْمَ أنَّهُ لا يَمْلِكُ غَيْرَهُما، فَأجابَهُ الْعَبْدُ بِأنَّ هَذِهِ الْأرْضَ لَيْسَتْ بِأرْضِ كِلابٍ وَعِنْدَما رَأى الْكَلْبَ عَلِمَ بِأنَّ الْجوعَ هُوَ ما ساقَهُ لِلْقُدومِ؛ لِذَلِكَ آثَرَهُ عَلَى نَفْسِهِ، فَسَألَهُ عَمَّا سَيَفْعَلُهُ هَذِهِ اللَّيْلَةَ فَأجابَهُ بِأنَّهُ سَيَطْوِي، فَقالَ عَبْدُ اللهِ مُحَدِّثًا نَفْسَهُ كَيْفَ يَلومُنِي النَّاسُ عَلَى سَخائِي، وَهَذا الْغُلامُ أسْخَى مِنِّي، فَذَهَبَ عَبْدُ اللهِ بنُ جَعْفَرَ إِلَى سَيِّدِ الْغُلامِ، وَطَلَبَ مِنْهُ أنْ يَبِيعَهُ غُلامَهُ هَذا، فَسَألَهُ سَيِّدُ الْغُلامِ عَنْ سَبَبِ شِرائِهِ لِلْغُلامِ، فَأخْبَرَهُ بِما رَأى مِنْهُ، وَأنَّهُ يُرِيدُ شِراءَهُ وَعِتْقَهُ، وَشِراءَ الْبُسْتانِ وَإِهْداءَهُ إِلَيْهِ، فَقالَ السَّيِّدُ أُشْهِدُكَ أنَّهُ حُرٌّ لِوَجْهِ اللهِ تَعالَى، وَأنَّ الْبُسْتانَ هِبَةٌ مِنِّي لَهُ !

منصور العواجي

كتاب الإملاء سين وجيم

المُلَخّصُ:

السُّؤالُ الثَّالِثُ:

كُنْتُم نائِمينَ لَيْلاً، طُرِقَ الْبابُ، فَأَسْرَعْتَ لِفَتْحِهِ فَإِذا بِهِ أَحَدُ الْجيرانِ يَطْلُبُ الْمُساعَدَةَ.

اكْتُبْ نَصًّا سَرْدِيًّا قَصَصِيًّا تَتَحَدَّثُ فيهِ عَنْ أَحْداثِ تِلْكَ اللَّيْلَةِ، وَاذْكُرْ ما آلَ إِلَيْهِ الْأَمْرُ في النِّهايَةِ.

مع التمنيات لكم بالتوفيق

الملحق رقم (5)

معيار تقويم الإنتاج الكتابي

الرقم	المهارات	العلامة الفرعية لكل مهارة	درجة امتلاك الطلبة للمهارات					
			مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	غير موجودة
			5	4	3	2	1	صفر
1	تحديد الزمان في النص.							
2	تحديد المكان في النص.							
3	تحديد الشخصيات في النص .							
4	تحديد مقطع الهدوء الأولي الملائم.							
5	تحديد الأحداث في النص.							
6	ترتيب الأحداث وتتابعها.							
7	تصاعد الأحداث في مقطع التوتر.							
8	تحديد مقطع الهدوء النهائي الملائم.							
9	تحديد مقاطع النص السردي الخمسة.							
10	مراعاة الحدود النصية لكل مقطع من قاطع النص الخمسة.							
11	الكتابة بأسلوب الملخص الخاص.							
12	إتباع نظام الفقرات.							
13	كتابة كل مقطع من مقاطع النص لخمسة في فقرة.							
14	الصياغة السردية للنص.							
15	الربط بين الأحداث باستخدام أدوات لربط المناسبة.							
16	دمج الأحداث الفرعية في حدث واحد ئيس.							
17	توظيف علامات الترقيم توظيفاً سليمًا.							
18	الكتابة الإملائية السليمة.							
19	الكتابة النحوية السليمة.							
20	النظافة والترتيب أثناء الكتابة.							

الملحق رقم (6)

البرنامج التعليمي المقترح

الجامعة الأردنيّة

كليّة العلوم التّربويّة

قسم المناهج وطرق التّدريس



البرنامج التّعليميّ القائم على التّلخيص لتنمية الاستيعاب القرائيّ والإنتاج الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ في مملكة البحرين

إعداد

عواطف عليّ الكعبيّ

إشراف الأستاذ الدّكتور

أمين الكخن

2012-2011

البرنامج التعليمي المقترح

1. مسوغات بناء البرنامج التعليمي المقترح :

يقوم البرنامج على المسوغات الآتية:

- الحاجة إلى تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة معتمدة على أساس نظري يناسب مهارات اللغة العربية.
- الضعف في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي، والذي أكده الأدب التربوي، والدراسات السابقة.
- عدم وجود برامج محددة لتنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي في مناهج اللغة العربية قائمة على التلخيص.

2. أسس بناء البرنامج :

يستند هذا البرنامج إلى مجموعة من الأسس والمبادئ الخاصة بتلخيص النصوص السردية، مع مراعاة توفير السياقات الاجتماعية التفاعلية اللازمة لعمليات التعلم والتعليم، والأخذ بمبادئ البنائية من حيث طرائق التدريس، واعتماد التعلم اللاحق على التعلم السابق، وتوظيف الخبرات السابقة، كما يقوم على مجموعة من الإجراءات التي تنظم عملية التدريس وفق أدوار محددة للمعلم والطلبة.

3.زمن تنفيذ البرنامج :

سيتّم تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي في ستة أسابيع، وبواقع حصتين صفيتين أسبوعيًا.

4.مكونات البرنامج التعليمي :

أ. أهداف البرنامج : يسعى هذا البرنامج إلى تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين، وذلك من خلال التركيز على تلخيص النصوص السردية؛ سعيًا لتحقيق المهارات الآتية:

أولا: التلخيص في خدمة الاستيعاب القرائي لنص سردي

☒ يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها (الأزمنة،الأمكنة، الشخصيات، الأحداث)، ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.

- يحدد عناصر النص السردي من حيث الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث.
- يرسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
- يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.
- يعين الحدود النصية للمقاطع في النص السردي.
- يرتب الأحداث في النص السردي.
- يربط بين الأحداث في النص السردي.
- يدمج الأحداث في كل مقطع في حدث واحد رئيس.

ثانيًا: التلخيص في خدمة الإنتاج الكتابي لنص سردي ملخص.

☒ ينتج نصوصًا سردية ملخصة، موظفًا عمليات الكتابة الأساسية في تحرير إنتاجه الكتابي، وإخراجه شكلا ومضمونًا.

- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.
- يتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.
- يربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط.
- يوظف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا فيما ينتجه من نصوص سردية ملخصة.
- يكتب كتابة صحيحة مطبقًا ما تعلمه من القواعد النحوية والإملائية فيما ينتجه من نصوص سردية ملخصة.
- يحسن الصياغة السردية للنص الملخص.
- يقارن بين النص الملخص والنص الأصلي.

المجموعة المستهدفة:

طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين.

ب. محتوى البرنامج:

يتضمن البرنامج ستة من النصوص السردية الملائمة للصف السادس الأساسي ، والجدول الآتي يبين المحتوى المقرر تدريسه، والوقت المخصص لكل نص:

الرقم	النص السردي المتضمن في البرنامج	الزمن المقرر
1	الأرض الخضراء	حصتان
2	فارس رغم أنفي	حصتان
3	الصدق ينجي صاحبه	حصتان
4	عمياء، خرساء، بكماء	حصتان
5	اختيار الأصدقاء	حصتان
6	الدراسة والرياضة	حصتان
	المجمـــــــــوع	12حصة صفية

ج. الاستراتيجيات والأنشطة:

أ. الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البرنامج :

- التعلم التعاوني.
- الخرائط التحليلية للنصوص السردية.
- الحوار والمناقشة.
- العصف الذهني.
- الدراما.
- المسابقات.

ب.الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج:

- كتب ومراجع.
- أوراق العمل.
- السبورة الذكية.
- العروض التقديمية (Power Point).
- وسائل تعليمية إيضاحية.
- ملف الطالب.

ج. الأنشطة المصاحبة للبرنامج:

- دروس تمهيدية في التلخيص والسرد.
- مناقشات وحوارات صفية.
- تكليف الطلبة بأنشطة لا صفية تتضمن تلخيص وكتابة نصوص سردية، وعرضها ومناقشتها مع طلبة الصف، وتحت إشراف المعلم.

د. التقويم :

وينقسم إلى ثلاثة أقسام:

التقويم القبلي : إجراء اختبار قبل بدء البرنامج للوقوف على مستوى الطلبة، ولمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يصاحب مراحل الحصة، من حيث المتابعة المباشرة للطلبة، والمناقشة، والأنشطة التي تتم خلال الحصة، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة، وذلك بالاستعانة بأدوات التقويم المختلفة من سلالم تقدير، وقوائم شطب، وسجل قصصي، وسجل وصف سير التعلم.

التقويم الختامي: ويتم من خلال إجراء اختبار بعدي؛ لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على أداء الطلبة الذين خضعوا للتجريب، ومن خلال تقويم سجل أعمال الطلبة في ختام البرنامج.

الإجراءات:

- تهيئة الطلبة لدروس التلخيص، وذلك بتوضيح أهمية المادة المعتمدة، ومهارات التلخيص، والحديث عن السرد.
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.
- تطبيق البرنامج القائم على التلخيص على المجموعة التجريبية.
- تطبيق التقويم التكويني من قبل المعلمين باستخدام أدوات التقويم المناسبة.
- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.

دليل المعلم :

ويتضمن الأهداف العامة للبرنامج، وتعريف للتلخيص، والاستراتيجيات الملائمة، وإدراج المحتوى، وعدد الحصص المناسبة، والوسائل التعليمية المناسبة، والأنشطة والتدريبات، وأوراق العمل اللازمة، مع توضيح الأهداف والزمن والتعليمات عليها.

الخطة الدراسية (1)

النص السردي : الأرض الخضراء

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. تعريف الطالب بالتلخيص، وأهميته.
2. تعريف الطالب بالنصوص السردية، بنيتها، ومكوناتها.
3. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.
2. تحديد عناصر النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.
3. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
4. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.
5. تعيين الحدود النصية للمقاطع في النص السردي.
6. كتابة النصوص الملخصة كتابة واضحة.

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين البيئية الواردة في النص.
2. الوعي بأهمية المحافظة على البيئة .
3. تقدير البيئة وحمايتها من التلوث.

الاستراتيجيات:

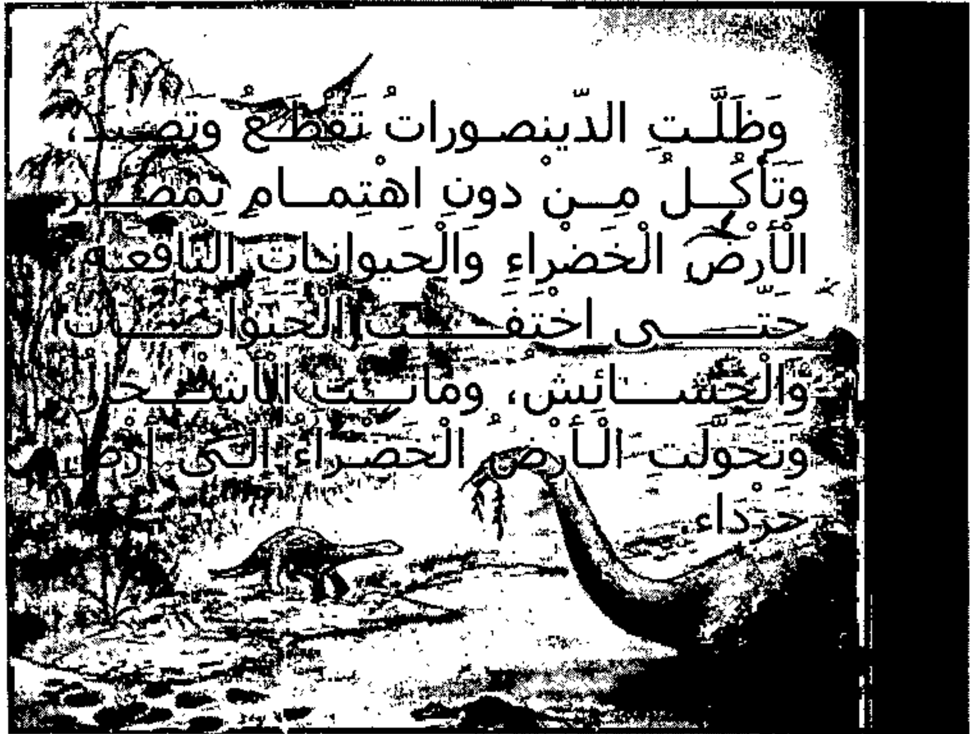
1. لعب الأدوار.
2. استراتيجية الخرائط التحليلية.
3. استراتيجية التعلم التعاوني.
4. استراتيجية الحوار والمناقشة.

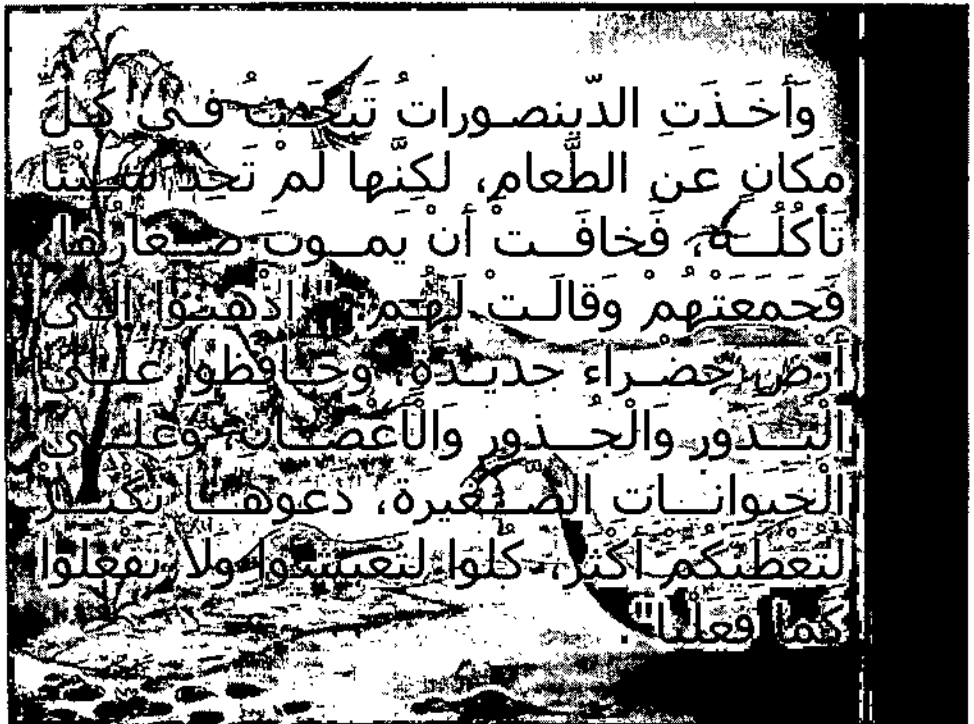
إجراءات التعليم والتعلم:

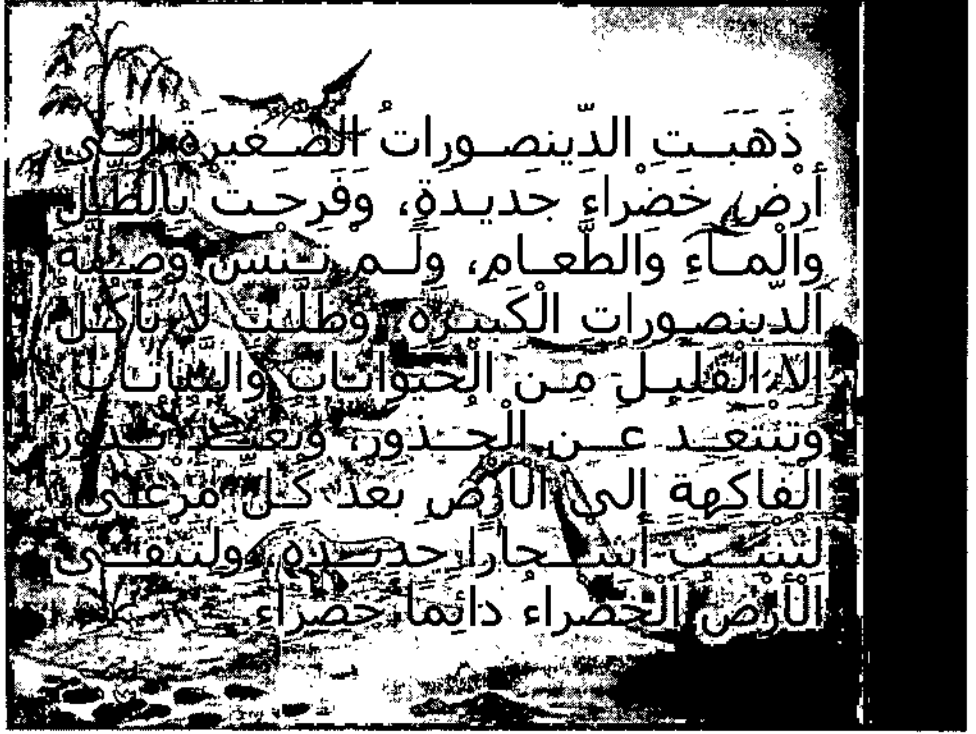
- يقدم المعلم للبرنامج التعليمي المقترح، ويدير اللقاء مع الطلبة من خلال المناقشة حول مفهوم التلخيص، والسرد وأهميتهما في الحياة المعاصرة.
- يوضح المعلم آلية العمل في البرنامج التعليمي القائم على التلخيص؛ بحيث يتم تلخيص مجموعة من النصوص السردية باستخدام الخرائط التحليلية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يقدم المعلم تهيئة مناسبة لموضوع الدرس من خلال ربطه بالحياة، موضحًا من خلالها أهمية الموضوع؛ وذلك بعرض قصة قصيرة مصورة من خلال السبورة الذكية، يلعب من خلالها الطلبة أدوار الشخصيات في القصة.
- يوجه المعلم طلبته إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال السبورة الذكية، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة .


فِي مَكانٍ بَعيدٍ، قَبْلَ زَمَنٍ بَعيدٍ
كانَتِ الْأَرْضُ خَضْراءَ جَميلَةً، تَكْثُرُ
فيها الْأَشْجارُ وَالْفاكِهَةُ
وَالْحَشائِش. في ذلِكَ الْمَكانِ
الْأَخْضَرِ الْجَميلِ، حَيْثُ الْماءُ وَالظِّلُّ
وَالطَّعامُ الْوَفيرُ، كانَتْ تَعيشُ
حَيَواناتٌ كَثيرَةٌ.


وَفي يَوْمٍ مِنَ الْأَيّامِ، ظَهَرَتْ في ذلِكَ
الْمَكانِ الْأَخْضَرِ الْجَميلِ مَجْموعَةٌ مِنَ
الدّيناصوراتِ، وَهِيَ حَيَواناتٌ كَبيرَةٌ جِدًّا،
تَأْكُلُ كَثيرًا، كانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ
الْحَشائِشِ، وَلكِنَّها كانَتْ تَقْطَعُها مِنَ
الْجُذورِ، كانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ اللُّحومِ لكِنَّها
كانَتْ تَأْكُلُ الْحَيَواناتِ الصَّغيرَةَ وَالْكَبيرَةَ
وَكانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ الْفاكِهَةِ، وَلكِنَّها كانَتْ
تَأْكُلُها مَعَ بُذورِها، وَتَقْطَعُ الْأَغْصانَ
وَالْأَشْجارَ لِتَصِلَ إِلَى الثِّمارِ الْعالِيَةِ.


وظلت الدينصورات تقطع وتصيد،
وتأكل من دون اهتمام بمصادر
الأرض الخضراء والحيوانات النافعة
حتى اختفت الحيوانات
والحشائش، وماتت الأشجار
وتحولت الأرض الخضراء الى أرض
جرداء.


وأخذت الدينصورات تبحث في كل
مكان عن الطعام، لكنها لم تجد شيئا
تأكله، فخافت أن يموت صغارها،
فجمعتهم وقالت لهم: "اذهبوا إلى
أرض خضراء جديدة، وحافظوا على
البذور والجذور والأغصان، وعلى
الحيوانات الصغيرة، دعوها تكبر
لتعطيكم أكثر، كلوا لتعيشوا ولا تفعلوا
كما فعلنا".



- يوضح المعلم للطلبة كيفية تحليل بنية النص السردي باستخدام الخرائط التحليلية، ومن ثم كيفية التلخيص، ومن ثم تدار مناقشة عامة حول الموضوع يتم من خلالها الإجابة عن استفسارات الطلبة.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تحليل وتلخيص نص سردي، ثم يوزع المعلم ورقة العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية، مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.

  - ينظم المنسق الحوار بين طلبة المجموعة.
  - يدون المقرر ما توصلت إليه المجموعة في ورقة الإجابة.
  - يعرض الطلبة إجاباتهم على طلبة الصف.
  - يتابع المعلم عمل الطلبة.

ورقة العمل (1)

في مَكانٍ بَعيدٍ، قبْلَ زَمَنٍ بَعيدٍ، كانَتِ الْأَرْضُ خَضْراءَ جَميلة، تَكْثُرُ فيها الْأَشْجارُ وَالفاكِهَةُ وَالْحَشائِش. في ذلِكَ المَكانِ الْأَخْضَرِ الْجَميلِ، حَيْثُ الماءُ وَالظِّلُّ وَالطَّعامُ الْوَفيرُ، كانَتْ تعيشُ حَيَواناتٌ كَثيرَة.

وَفي يَوْمٍ مِنَ الْأَيّامِ، ظَهَرتْ في ذلِكَ المَكانِ الْأَخْضَرِ الْجَميلِ مَجْموعَةٌ مِنَ الدّينصوراتِ، وَهْيَ حَيَواناتٌ كَبيرَةٌ جِدًّا، تَأْكُلُ كثيرًا، كانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ الْحَشائِش، ولَكِنَّها كانَتْ تَقْطَعُها مِنَ الْجُذور، كانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ اللُّحومِ، لكِنَّها كانَتْ تَأْكُلُ الْحَيَواناتِ الصَّغيرَةَ وَالْكَبيرَة، وكانَتْ تُحِبُّ أَكْلَ الفاكِهَةِ، ولَكِنَّها كانَتْ تَأْكُلُها مَعَ بُذورِها، وَتَقْطَعُ الْأَغْصانَ وَالْأَشْجارَ لِتَصِلَ إلى الثِّمارِ العالِيَة.

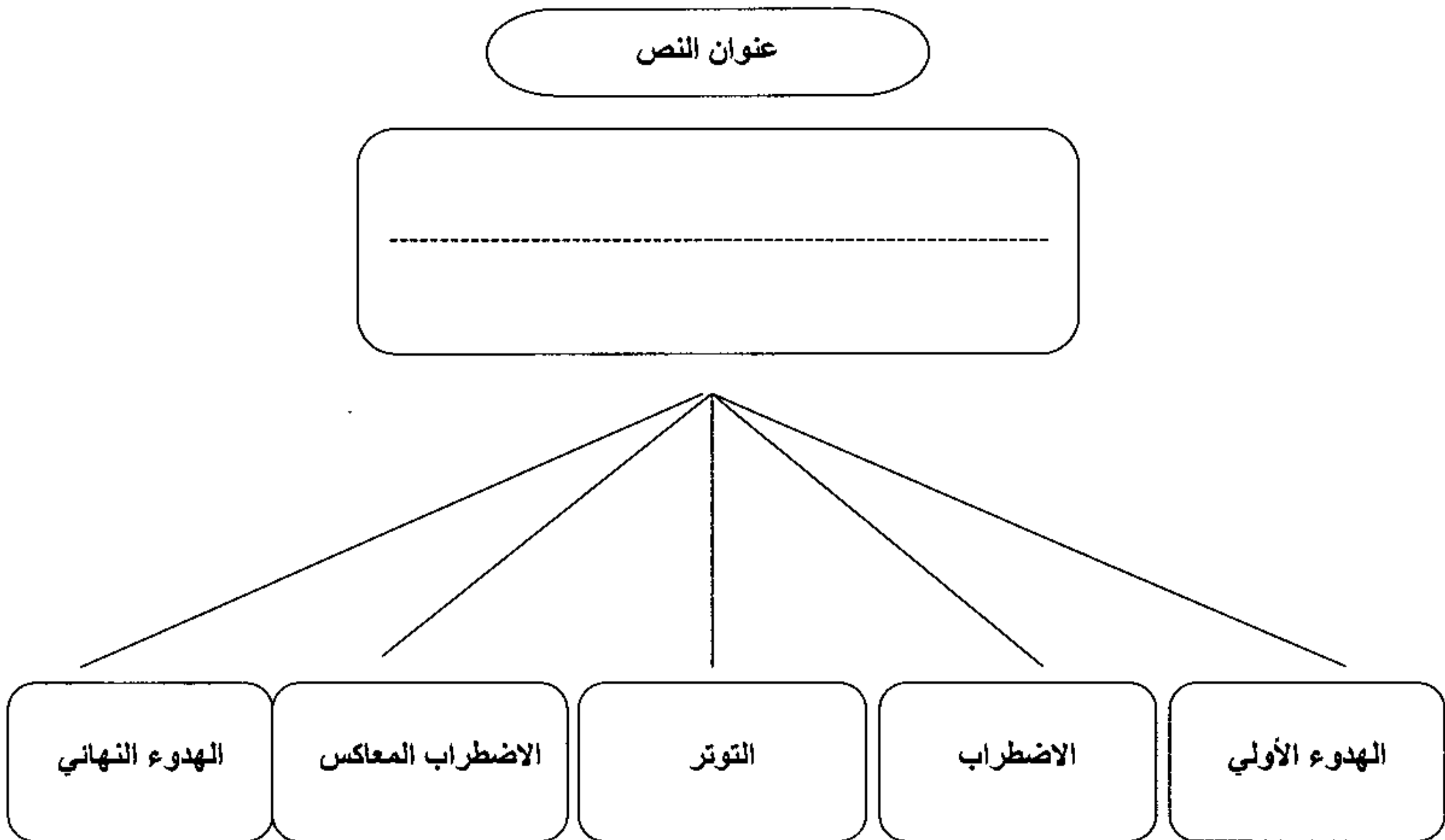
وَظَلَّتِ الدّينصوراتُ تَقْطَعُ وَتَصيدُ، وَتَأْكُلُ مِنْ دونِ اهْتِمامٍ بِمَصيرِ الْأَرْضِ الْخَضْراءِ وَالْحَيَواناتِ النّافِعَةِ، حَتّى اخْتَفَتِ الْحَيَواناتُ وَالْحَشائِشُ، وَماتَتِ الْأَشْجارُ، وَتَحَوَّلَتِ الْأَرْضُ الْخَضْراءُ إلى أَرْضٍ جَرْداء.

وَأَخَذَتِ الدّينصوراتُ تَبْحَثُ في كُلِّ مَكانٍ عَنِ الطَّعامِ، لكِنَّها لَمْ تَجِدْ شَيْئًا تَأْكُلُه، فَخافَتْ أَنْ يَموتَ صِغارُها، فَجَمَعَتْهُمْ وَقالَتْ لَهُم: " اذْهَبوا إلى أَرْضٍ خَضْراءَ جَديدَةٍ، وَحافِظوا عَلى البُذورِ وَالْجُذورِ وَالْأَغْصانِ، وَعَلى الْحَيَواناتِ الصَّغيرَة، دَعوها تَكْبَرْ لِتُعْطِيَكُمْ أَكْثَر، كُلوا لِتَعيشوا وَلا تَفْعَلوا كَما فَعَلْنا".

ذَهَبَتِ الدّينصوراتُ الصَّغيرَةُ إلى أَرْضٍ خَضْراءَ جَديدَةٍ، وَفَرِحَتْ بِالظِّلِّ وَالماءِ وَالطَّعامِ، وَلَمْ تَنْسَ وَصِيَّةَ الدّينصوراتِ الْكَبيرَة، وَظَلَّت لا تَأْكُلُ إلا القَليلُ مِنَ الْحَيَواناتِ وَالنَّباتاتِ، وَتَبْتَعِدُ عَنِ الْجُذورِ، وَتُعيدُ بُذورَ الفاكِهَةِ إلى الْأَرْضِ بَعْدَ كُلِّ مَرْعَى؛ لِتُنْبِتَ أَشْجارًا جَديدَةً، ولِتَبْقى الْأَرْضُ الْخَضْراءُ دائِمًا خَضْراءَ.

بزة الباطني
عقود الكلام للحداد والشرتوني وزغيب.

*حلل النص السابق إلى مقاطعه الخمسة، مبينًا الحدود النصية، والعناوين لكل مقطع.



الحدود النصية

من قول الراوي: " ------ إلى قوله : " -----

من قول الراوي: " ------ إلى قوله : " -----

من قول الراوي: " ------ إلى قوله : " -----

من قول الراوي: " ------ إلى قوله : " -----

من قول الراوي: " ------ إلى قوله : " -----

العنوان لكل مقطع

- لخص النص السابق محافظاً على بنيته الخماسية .

يقيم المعلم أداء الطلبة من خلال :

- استراتيجية التقويم: الملاحظة باستخدام سلم التقدير للتقويم المعتمد على الأداء.
- استراتيجية التقويم: الملاحظة باستخدام قائمة شطب لتقويم التعلم الجماعي .
- التغذية الراجعة الفورية.
- الحوار العام بين طلبة الصف.

استراتيجيات التقويم وأدواته:

أولا: استراتيجية الملاحظة

1.استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الأداة : سلم تقدير

من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الحصة، يقدر المعلم درجة توافر المعيار .

الرقم	المعيار	التقدير		
		1	2	3
1	يحدد مكونات النص السردي.			
2	يرسم الخريطة التحليلية للنص لسردي.			
3	يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.			
4	يعين الحدود النصية للمقاطع في لنص.			

2. استراتيجية التقويم: الملاحظة

الأداة : قائمة الشطب لتقويم التعلم الجماعي

الرقم	السلوك	مرضٍ	غير مرضٍ
1	يتقبل الزملاء في المجموعة.		
2	يتعاون مع أفراد المجموعة.		
3	يعبر عن رأيه بوضوح.		
4	لا يتعصب لرأيه.		
5	يستفيد من آراء الآخرين.		
6	يتواصل مع الآخرين.		
7	يراعي آداب الحوار.		
8	يتناوب الأدوار مع أفراد المجموعة.		
9	يحرص على إنجاز العمل في الوقت المحدد.		

الخطة الدراسية (2)

النص السردي : فارس رغم أنفي.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. التعرف على بعض خصائص الخيول.
2. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.
2. تحديد مكونات النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.
2. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
3. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.
4. ترتيب الأحداث في النص السردي.
5. الربط بين الأحداث في النص السردي.

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين القيمية الواردة في النص.

الاستراتيجيات:

1. استراتيجية الخرائط التحليلية.
2. استراتيجية التعلم التعاوني.
3. استراتيجية الحوار والمناقشة.

إجراءات التعليم والتعلم:

- يثير المعلم دافعية الطلبة من خلال التقديم للدرس بتوجيه الأسئلة التالية:

  - هل ركبت في يوم ما خيلا ؟ وكيف كان شعورك حينها؟
  - ماذا تعرف عن الخيول؟

- يعرض المعلم مجموعة من صور الخيول، وبعض المعلومات عن الخيول من خلال السبورة الذكية.
- يوجه المعلم الطلبة إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال السبورة الذكية، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة عن النص السردي المعروض.

هل تعلم؟

أن الحصان العربي يعد من أعرق سلالات الخيول في العالم وأغلاها ثمناً، ويرجع ذلك إلى عناية العرب بسلالات خيولهم الممتازة والمحافظة على أنسابها؛ مما جعلها أفضل الخيول الموجودة الآن في العالم، وأجودها على الإطلاق، فهي تجمع بين جمال الهيئة وتناسب الأعضاء، ورشاقة الحركة، وسرعة العدو من جهة، وحدة الذكاء، والمقدرة العالية على التّكيُّف، وسلاسة القيادة، وعلو الهمة، من جهة أخرى.

- إن الرؤية عند الخيول تختلف عن البشر، فعيون الخيول توجد في جانبي الوجه لتستطيع رؤية الخطر من جميع الاتجاهات.

- تتميز الخيول بسمع مرهف، وقدرة خارقة في التعرف على الأصوات حتى وإن كانت بعيدة؛ إذ يسمع ذبذبات الصوت التي لا يمكن للإنسان الإحساس بها.



كنَّا ذاتَ يَومٍ فِي الرِّيفِ، وَجاءَ مَوْعِدُ
النُّزْهَةِ فَجِيءَ إلَيْنا بِأَرْبَعَةِ جِيادٍ وَعُرِضَ عَلَيَّ
أنْ أخْتارَ واحِدًا مِنْها، ولَمْ [illegible] أنْ أعْتَرِفَ
أمامَ الْحاضِرينَ [illegible] لا عَهْدَ لِي [illegible] الْخَيْلِ،
فَاخْتَرْ[illegible] واحِدًا [illegible]ـتُهُ [illegible]
وألْطَفَها [illegible] وتظاهرتُ كما [illegible]
نَفْسِي وَسَيِّدَ الْمَوْقِفِ، فِي حِينِ أنَّ قَلْبِي
كانَ قَدْ تَغَيَّرَ مِيزانُ دَقَّاتِهِ.



وَسِرْنا فِي طَرِيقٍ مُمَهَّدَةٍ، وَكانَ حَديثُنا
عَ[illegible] يَتَمَيَّزُ بِهِ مِنْ
صِفاتٍ. [illegible] مِنّي حَرَكَةٌ
أوْ إشارةٌ [illegible] إلَى
الأمامِ، كادَتْ تَخْلَعُنِي عَ[illegible] وَ[illegible]
يَعْدُو بِكُلِّ ما فِي قَوائِمِهِ مِنْ حَزْمٍ وَ[illegible]
صَدْرِهِ مِنْ نَفَسٍ، وَلَوْلا أنِّي كُنْتُ أسْمَعُ
وَقْعَ حَوافِرِهِ عَلَى الأرْضِ لَقُلْتُ إنَّهُ يَطِيرُ.

فَقَدْ كَانَتْ الْحُقُولُ عَلَى الْجَانِبَيْنِ تَبْدو
لِعَيْنَ [illegible] اللِجَاتُ إِلَى
اللِّجَامِ أَنْ [illegible] حِينًا، وَأُرْخِيهِ
حِينًا، فَلَمْ يَنْفَعْ [illegible] أَلْقَيْتُهُ
عَلَى عَاتِقِ الْحِصَانِ، وَا[illegible] عَنِّيَهِ
بِخُصْلَةٍ مِنْ عُرْفِهِ، تَمَسَّكْ[illegible]ـهَا يَدِيْنَا
يَدَيَّ، وَأَسْلَمْتُ أَمْرِي إِلَى الله

تَخَلَّفَ [illegible]فَاقِي بَعِيدًا عَنِّي، وَلَمْ يَكُنْ أَحَدٌ مِنْهُمْ
يَعْ[illegible]ي أَنا [illegible]مِنَ الأَكِيدِ أَنَّهُمْ
اعْتَبَرُوا ال[illegible] حِصَانِي ضَرْبًا مِنَ
الْفُرُوسِيَّةِ [illegible]سَارِعُوا لِنَجْدَتِي،
بَلْ إِ[illegible]ي فِي الْيَدِ[illegible]ـاتِهِمْ،
وَلَكِنَّها لَمْ تَلْبَثْ أَنِ انْقَطَعَتْ فَ[illegible]عُ غَيْرَ
دَقَّاتِ قَلْبِي وَلا أُبْصِرُ غَيْرَ الْكَارِثَ[illegible] أَرْصُدُهَا مَعَ
كُلِّ وَثْبَةٍ مِنْ وَثَبَاتِ الْجَوادِ [illegible]ـي سَأَسْقُطُ لا
مَحَالَةَ وَلَكِنْ كَيْفَ؟

ثُمَّ ... حيبةُ، فـ... مِثْل لَمْحِ الْبَصَر
و... وَجَـدْتُنِي أقْفِـزُ
مِـنَ ال... الْحِصـانِ، ثُـمَّ
...وجـ...تِنِي اطو... وإذا
بالْحِصـانِ يَجْمُـدُ مكانـه ... الْمـ...
الْأرْضَ برجْلَـيَّ وأرْفَـعُ عَـن ... الْحِصانِ
ذِراعَيَّ ثُمَّ أروحُ أرَبِّتُ كَتِفَـ... وأنْتَهِـي بِأنْ
أُقَبِّلَهُ بينَ عَيْنَيْه.

وَعِنْـدَما أدْرَكَنِـي رِفاقِي بَعْـدَ فَتْـرَةٍ
أقْبَلُوا عَلَيَّ يهنِّئونَنِي وَيُبْدُونَ إعْجابَهُمْ
بِفُرُوسِيَّتِي، فَلَمْ أشأ أنْ أخبِرَهُمْ بِما
كانَ ... أنْفِي ... كَما لَوْ
كُنْتُ في الواقِعِ جديرًا بِها وَكُنْتُ أقولُ
فِي نَفْسِي: " فارِسٌ رَغْمَ أنْفِي".

- يوجه المعلم الطلبة إلى تحديد الكلمات الصعبة، وتفسيرها، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مكونات النص السردي المعروض، ومن ثم تدار مناقشة لتحديد المكونات.
- يقوم المعلم بعرض الخريطة التحليلية للنص السردي من خلال وسيلة تعليمية، ومن ثم تدار مناقشة وتوضيح للخريطة التحليلية.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مقاطع النص السردي الخماسية، والحدود النصية للمقاطع، ومن ثم يفتح باب الحوار والمناقشة حول المقاطع الخماسية للنص، وحدودها النصية.
- يطلب المعلم من الطلبة ترتيب الأحداث في النص السردي المعروض، والربط بينها.
- يطلب المعلم من الطلبة استنتاج القيم والمضامين الواردة في النص من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تحليل وتلخيص نص سردي، ثم يوزع المعلم ورقة العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية، مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.

ورقة العمل (2)

كُنَّا ذاتَ يَوْمٍ فِي الرِّيفِ، وَجاءَ مَوْعِدُ النُّزْهَةِ فجِيءَ إِلَيْنا بِأَرْبَعَةِ جِيادٍ وَعُرِضَ عَلَيَّ أَنْ أَخْتارَ واحِدًا مِنْها، وَلَمْ أَشَأْ أَنْ أَعْتَرِفَ أَمامَ الحاضِرِينَ أَنْ لا عَهْدَ لِي بِرُكُوبِ الخَيْلِ، فَاخْتَرْتُ واحِدًا ظَنَنْتُهُ أَسْهَلَها مِراسًا وَأَلْطَفَها طَبْعًا، وَتَظاهَرْتُ كَما لَوْ كُنْتُ سَيِّدَ نَفْسِي وَسَيِّدَ المَوْقِفِ، فِي حِينِ أَنَّ قَلْبِي كانَ قَدْ تَغَيَّرَ مِيزانُ دَقّاتِهِ.

وَسِرْنا فِي طَرِيقٍ مُمَهَّدَةٍ، وَكانَ حَدِيثُنا عَنِ الخَيْلِ وَأَجْناسِها وَما تَتَمَيَّزُ بِهِ مِنْ صِفاتٍ. وَبَغْتَةً، وَدُونَ أَنْ تَصْدُرَ مِنِّي حَرَكَةٌ أَوْ إِشارَةٌ، وَثَبَ حِصانِي وَثْبَةً جُنُونِيَّةً إِلى الأَمامِ، كادَتْ تَخْلَعُنِي عَنِ السَّرْجِ، وَراحَ يَعْدُو بِكُلِّ ما فِي قَوائِمِهِ مِنْ عَزْمٍ وَما فِي صَدْرِهِ مِنْ نَفَسٍ، وَلَوْلا أَنِّي كُنْتُ أَسْمَعُ وَقْعَ حَوافِرِهِ عَلى الأَرْضِ لَقُلْتُ إِنَّهُ يَطِيرُ، فَقَدْ كانَتِ الحُقُولُ عَلى الجانِبَيْنِ تَبْدُو لِعَيْنَيَّ وَتَغِيبُ بِسُرْعَةٍ، فَلَجَأْتُ إِلى اللِّجامِ أَشُدُّهُ بِكُلِّ قُوَّتِي حِينًا، وَأُرْخِيهِ حِينًا، فَلَمْ يَنْفَعْنِي اللِّجامُ، عِنْدَئِذٍ أَلْقَيْتُهُ عَلى عاتِقِ الحِصانِ، وَاسْتَعَضْتُ عَنْهُ بِخُصْلَةٍ مِنْ عُرْفِهِ، تَمَسَّكْتُ بِها بِكِلْتا يَدَيَّ، وَأَسْلَمْتُ أَمْرِي إِلى اللهِ.

تَخَلَّفَ رِفاقِي بَعِيدًا عَنِّي، وَلَمْ يَكُنْ أَحَدٌ مِنْهُمْ يَعْرِفُ المَأْزِقَ الَّذِي أَنا فِيهِ، وَمِنَ الأَكِيدِ أَنَّهُمُ اعْتَبَرُوا الجُنُونَ الَّذِي مَسَّ حِصانِي ضَرْبًا مِنَ الفُرُوسِيَّةِ أَبْهَرَهُمْ بِهِ، فَلَمْ يُسْرِعُوا لِنَجْدَتِي، بَلْ إِنَّنِي فِي البِدايَةِ كُنْتُ أَسْمَعُ هُتافاتِهِمْ، وَلَكِنَّها لَمْ تَلْبَثْ أَنِ انْقَطَعَتْ فَبِتُّ لا أَسْمَعُ غَيْرَ دَقّاتِ قَلْبِي، وَلا أُبْصِرُ غَيْرَ الكارِثَةِ تَتَرَصَّدُنِي مَعَ كُلِّ وَثْبَةٍ مِنْ وَثَباتِ الجَوادِ، إِنِّي سَأَسْقُطُ لا مَحالَةَ وَلَكِنْ كَيْفَ؟

ثُمَّ كانَتِ العَجِيبَةُ، فَفِي مِثْلِ لَمْحِ البَصَرِ، وَدُونَ تَدْبِيرٍ أَوْ قَصْدٍ مِنِّي وَجَدْتُنِي أَقْفِزُ مِنَ السَّرْجِ إِلى عُنُقِ الحِصانِ، ثُمَّ وَجَدْتُنِي أُطَوِّقُ ذَلِكَ العُنُقَ بِذِراعَيَّ، وَإِذا بِالحِصانِ يَجْمُدُ مَكانَهُ، وَإِذا بِي أَلْمَسُ الأَرْضَ بِرِجْلَيَّ، وَأَرْفَعُ عَنْ عُنُقِ الحِصانِ ذِراعَيَّ، ثُمَّ أَرُوحُ أُرَبِّتُ كَتِفَهُ، وَأَنْتَهِي بِأَنْ أُقَبِّلَهُ بَيْنَ عَيْنَيْهِ.

وَعِنْدَما أَدْرَكَنِي رِفاقِي بَعْدَ فَتْرَةٍ أَقْبَلُوا عَلَيَّ يُهَنِّئُونَنِي، وَيُبْدُونَ إِعْجابَهُمْ بِفُرُوسِيَّتِي، فَلَمْ أَشَأْ أَنْ أُخْبِرَهُمْ بِما كانَ وَرَضِيتُ أَنْ أَتَقَبَّلَ تَهانِيَهُمْ كَما لَوْ كُنْتُ فِي الواقِعِ جَدِيرًا بِها، وَكُنْتُ أَقُولُ فِي نَفْسِي: " فارِسٌ رَغْمَ أَنْفِي".

ميخائيل نعيمة

سبعون ص 259-261 (بتصرّف)

حلل النص السابق إلى مقاطعه الخمسة، مبينًا الحدود النصية، والعناوين لكل مقطع.

عنوان النص

الهدوء الأولي	
الحدود	العنوان

الاضطراب	
الحدود	العنوان

التوتر	
الحدود	العنوان

الاضطراب المعاكس	
الحدود	العنوان

الهدوء النهائي	
الحدود	العنوان

رتب الأحداث في النص السابق حسب وقوعها.

- ☒ --
- ☒ --
- ☒ --
- ☒ --
- ☒ --

لخص النص السابق محافظاً على بنيته الخماسية .

استراتيجيات التقويم وأدواته:

أولا: استراتيجية الملاحظة

1.استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء

الأداة : سلم تقدير

من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الحصة، يقدر المعلم درجة توافر المعيار .

الرقم	المعيار	التقدير		
		1	2	3
1	يحدد مكونات النص السردي.			
2	يرسم الخريطة التحليلية للنص لسردي.			
3	يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.			
4	يعين الحدود النصية للمقاطع في لنص.			
5	يرتب الأحداث في النص السردي.			
6	يربط بين الأحداث في النص السردي.			

الخطة الدراسية (3)

النص السردي : الصدق ينجّي صاحبه.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. التعرف على مكونات النص السردي.
2. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.
2. تحديد مكونات النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.
2. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
3. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.
4. يدمج الأحداث في كل مقطع في حدث واحد رئيس.
5. إنتاج نص سردي ملخص بأسلوب الطالب الخاص.
6. إتباع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين القيمية الواردة في النص.

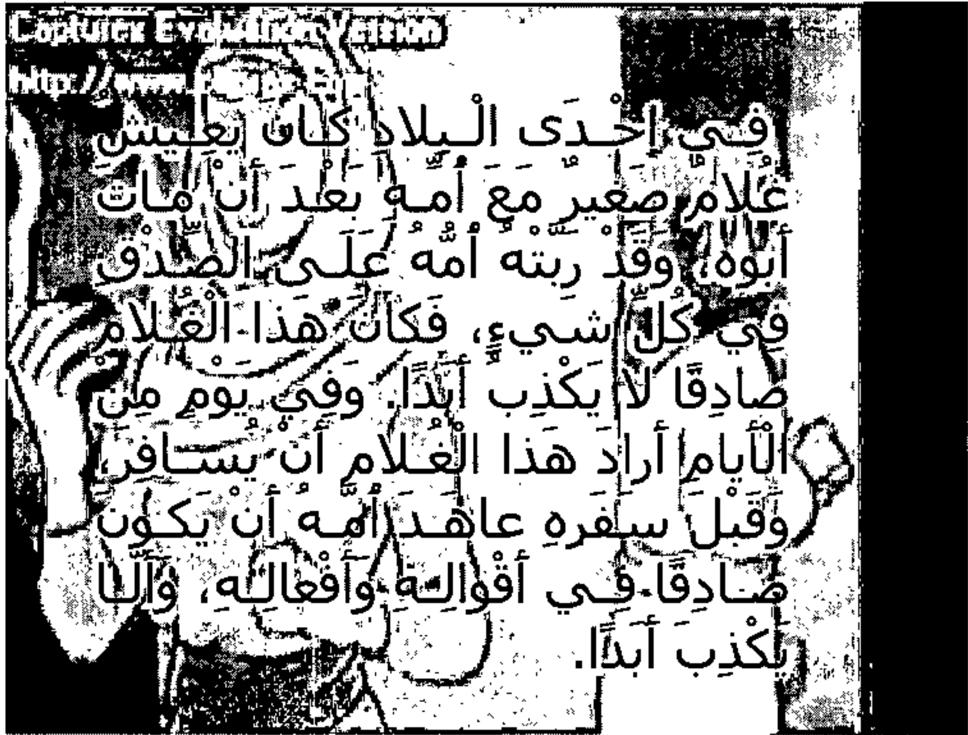
الاستراتيجيات:

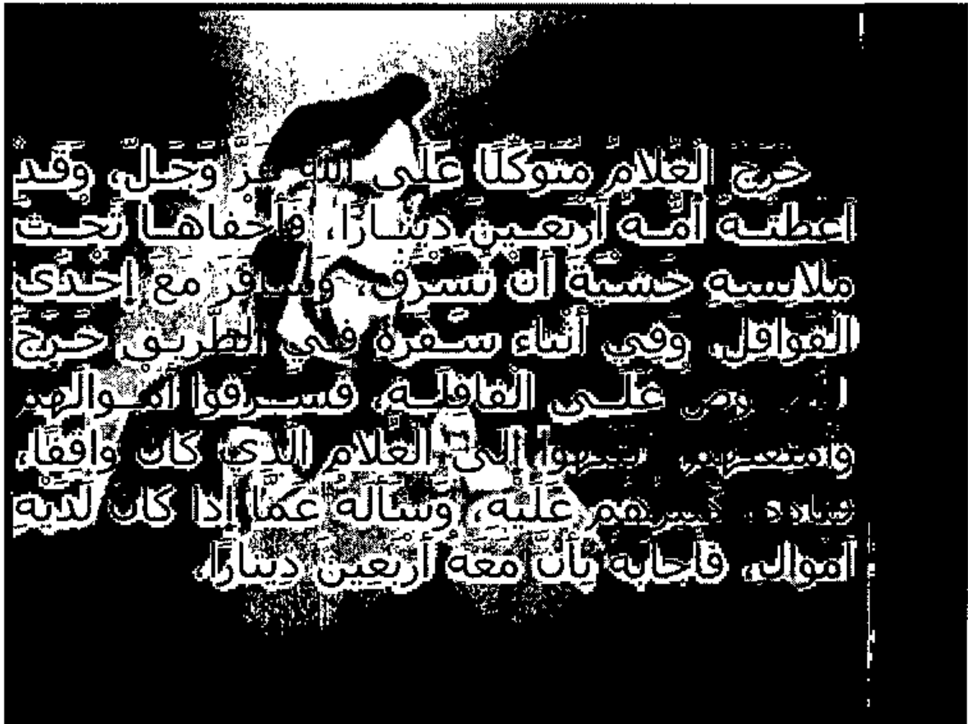
1. الدراما.
2. استراتيجية الخرائط التحليلية.
3. استراتيجية التعلم التعاوني.
4. استراتيجية الحوار والمناقشة.

إجراءات التعليم والتعلم:

- يُستهل الدرس بعرض درامي لبعض الطلبة يمثلون من خلاله النص السردي المطلوب عرضه لهذا اليوم، ومن ثم ينظم المعلم التفاعل والمشاركة والتعليق من قبل الطلبة بعد العرض الدرامي.
- يوجه المعلم الطلبة إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال جهاز الحاسوب، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة عن النص السردي المعروض.

النص محور التدريب:






نَظَرَ كَبِيرُ اللُّصوصِ إلَى الْغُلامِ، وَالشَّرُّ
يَبْدُو فِي عَيْنَيْهِ، وَقالَ
سأُفَتِّشُكَ،
وَإِنْ عَرَفْتُ أنَّكَ تَكْذِبُ
الْحالِ،
ثُمَّ نادَى عَلَى رِجالِهِ
فَتِّشُوا
هَذا الْغُلامَ. أَسْرَعَ
الْغُلامَ،
وَعَثَرُوا مَعَهُ بِالْفِعْلِ
رَأَى
اللُّصوصِ
وَقالَ لَهُ:
جَمَلَكَ
أَنْ تَصْ
مَعِي،
سَأَسْرِقُها مِنْكَ؟ فَقالَ
عاهَدْتُ أُمِّي عَلَى الصِّدْقِ،
مَهْما حَدَثَ.


نَظَرَ كَبِيرُ اللُّصُوصِ إِلَى الْغُلامِ، وَبَكَى
بُكاءً شَدِيدًا وَقالَ لَهُ:
أَنْ
تَخُونَ عَهْدَ أُمِّكَ، وَأَنا
عَهْدَ رَبِّي،
وَأُخِيفُ النّاسَ وَآخُذُ
جَمِيعًا أَنِّي تُبْتُ
اللَّحْظَةَ، ثُمَّ أَمَرَ
إِلَى أَصْحابِ
وَقالُوا لِكَبِيرِهِمْ:
كُنْتَ
وَأَنْتَ الْيَوْمَ كَبِيرُنا
جَمِيعًا إِلَى اللهِ

- يوجه المعلم الطلبة إلى تحديد الكلمات الصعبة، وتفسيرها، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مكونات النص السردي المعروض، ومن ثم تدار مناقشة لتحديد المكونات.
- يقوم المعلم بعرض الخريطة التحليلية للنص السردي من خلال وسيلة تعليمية، ومن ثم تدار مناقشة وتوضيح للخارطة التحليلية.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مقاطع النص السردي الخماسية، والحدود النصية للمقاطع، ومن ثم يفتح باب الحوار والمناقشة حول المقاطع الخماسية للنص، وحدودها النصية.
- يقدم المعلم توضيحًا حول كتابة النص السردي الملخص بأسلوب الطالب الخاص وليس نقلا عن كاتب النص الأصلي .
- يدرب المعلم الطلبة على الكتابة باستخدام نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.
- يطلب المعلم من الطلبة استنتاج القيم والمضامين الواردة في النص من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تلخيص نص سردي، ثم يوزع المعلم ورقة العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية، مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.

ورقة العمل (3)

فِي إِحْدَى البِلادِ كانَ يَعِيشُ غُلامٌ صَغيرٌ مَعَ أُمِّهِ بَعْدَ أنْ ماتَ أبوه، وَقَدْ رَبَّتْهُ أُمُّهُ عَلى الصِّدْقِ فِي كُلِّ شَيءٍ، فكانَ هَذا الغُلام صادِقًا لا يَكْذِبُ أبَدًا. وَفِي يَوْمٍ مِنَ الأيام أرادَ هَذا الغُلام أنْ يُسافِرَ، وَقَبْلَ سَفَرِهِ عاهَدَ أُمَّهُ أنْ يَكونَ صادِقًا فِي أقوالِهِ وَأفعالِهِ، وَألّا يَكْذِبَ أبَدًا.

خَرَجَ الغُلامُ مُتَوَكِّلًا عَلى اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَقَدْ أعطَتْهُ أُمُّهُ أرْبَعينَ دِينارًا، فَأخْفاها تَحْتَ مَلابِسِهِ خَشْيَةَ أنْ تُسْرَق، وَسافَرَ مَعَ إِحْدَى القَوافِلِ، وَفِي أثْناء سَفَرِهِ فِي الطَّرِيقِ خَرَجَ اللُّصوصُ عَلَى القافِلَةِ ، فَسَرَقوا أمْوالَهُم وَأمْتِعَتَهُم، انْتَبَهوا إِلى الغُلامِ الَّذِي كانَ واقِفًا، فَنادَى كَبِيرُهُم عَلَيْهِ، وَسَألَهُ عَمَّا إذا كانَ لَدَيْهِ أمْوالٌ، فَأجابَهُ بِأنَّ مَعَهُ أرْبَعِينَ دِينارًا، نَظَرَ كَبِيرُ اللُّصوص إِلى الغُلام، وَالشَّرُّ يَبْدُو فِي عَيْنَيْهِ، وَقالَ لِلغُلام: سَأُفَتِّشُكَ، وَإِنْ عَرَفْتُ أنَّكَ تَكْذِبُ سَأَقْتُلُكَ فِي الحالِ، ثُمَّ نادَى عَلَى رِجالِهِ، وَقالَ لَهُم: فَتِّشُوا هَذا الغُلام.

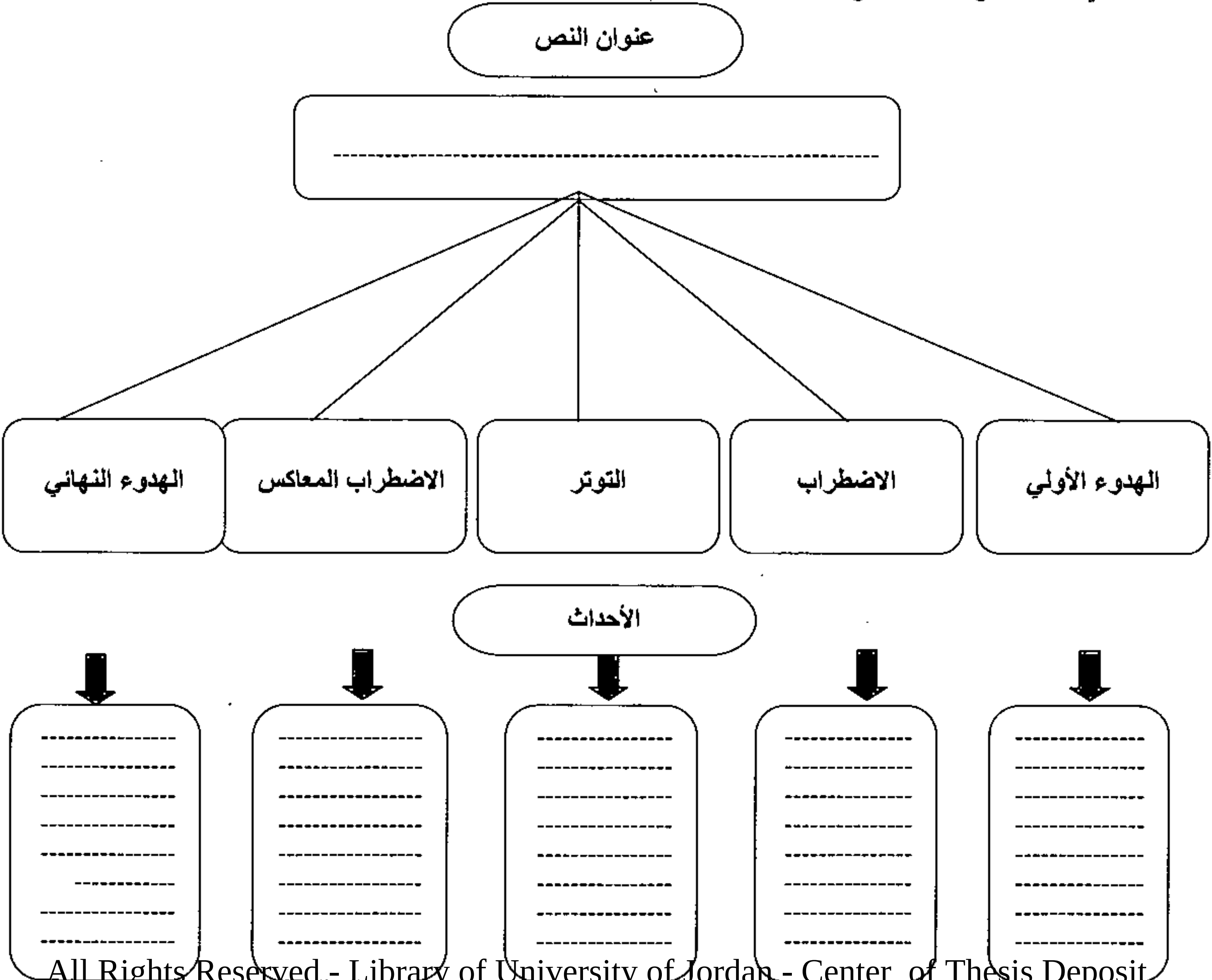
أسْرَعَ الرِّجالُ وَفَتَّشُوا الغُلامَ، وَعَثَرُوا مَعَهُ بِالفِعْلِ عَلَى النُّقودِ، وَعِنْدَما رَأى كَبِيرُ اللُّصوص النُّقودَ تَعَجَّبَ، وَقالَ لَهُ: ما الَّذِي حَمَلَكَ عَلى أنْ تَصْدُقَ مَعِي، وَأنْتَ تَعْرِفُ أنِّي سَأَسْرُقُها مِنْكَ؟ فَقالَ الغُلامُ: لِأنِّي عاهَدْتُ أُمِّي عَلَى الصِّدْقِ، وَلَنْ أخونَ عَهْدَها مَهْما حَدَث.

نَظَرَ كَبِيرُ اللُّصُوص إِلى الغُلام، وَبَكَى بُكاءً شَدِيدًا وَقالَ لَهُ: أنْتَ تَخْشَى أنْ تَخونَ عَهْدَ أُمِّكَ، وَأنا أخونُ عَهْدَ رَبِّي، وَأُخِيفُ النَّاسَ وَآخُذُ أمْوالَهُم!! أُشْهِدُكُم جَمِيعًا أنِّي تُبْتُ إِلَى اللهِ مُنْذُ هَذِهِ اللَّحْظَة، ثُمَّ أمَرَ بِرَدِّ الأمْوالِ الَّتِي سُرِقَتْ إِلى أصْحابِها، فَفَرِحَ النَّاسُ، وَجاءَ اللُّصوصُ وَقالُوا لِكَبِيرِهُم: لَقَدْ كُنْتَ كَبِيرَنا فِي السَّرِقَةِ، وَأنْتَ اليَوْمَ كَبِيرُنا فِي التَّوْبَةِ، فَتابُوا جَمِيعًا إِلَى اللهِ.

نصر التّهاميّ

قصص وحكايات للأطفال(بتصرّف)

- اكتب الأحداث في كل مقطع من مقاطع النص السابق، ثم ادمجها تحت حدث واحد رئيس.



الحدث المدمج

- لخص النص السابق محافظاً على بنيته الخماسية .

استراتيجيات التقويم وأدواته:

أولا: استراتيجية الملاحظة

1.استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء

الأداة : سلم تقدير

من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الحصة، يقدر المعلم درجة توافر المعيار .

الرقم	المعيار	التقدير		
		1	2	3
1	ينتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.			
2	يتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.			
3	يراعي كتابة كل مقطع من مقاطع النص السردي لخمسة في فقرة.			
4	يراعي الكتابة الإملائية السليمة في إنتاج النص لسردي الملخص.			
5	يراعي علامات الترقيم في إنتاج النص السردي لملخص.			
6	يراعي النظافة والترتيب في إنتاج النص السردي لملخص.			

الخطة الدراسية (4)

النص السردي : عمياء، خرساء، بكماء.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. التعرف على مكونات النص السردي.

2. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.

2. تحديد مكونات النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.

2. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.

3. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.

4. الربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط .

6. توظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا في النصوص السردية الملخصة.

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين القيمية الواردة في النص.

الاستراتيجيات:

1.استراتيجية التدريس المباشر.

2.استراتيجية الخرائط التحليلية.

3.استراتيجية التعلم التعاوني.

4.استراتيجية الحوار والمناقشة.

إجراءات التعليم والتعلم:

- يُستهل الدرس بعرض شفوي لأحد الطلبة يعرض نصًا سرديًا من تأليفه، يتم من خلاله مراجعة ما تم دراسته سابقًا، وربط الخبرات التعلمية السابقة باللاحقة ، ومن ثم ينظم المعلم التفاعل والمشاركة والتعليق من قبل الطلبة بعد العرض الشفوي؛ لتحديد المقاطع المفصلية للنص المعروض.
- يوجه المعلم الطلبة إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال جهاز الحاسوب، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة عن النص السردي المعروض.

النص محور التدريب:





فَلَمّا خَرَجَ صاحِبُ البُسْتانِ وَجَدَ الشّابَّ مازالَ واقِفًا، فَقالَ الشّابُّ: يا عَمّ إنَّني مُسْتَعِدٌّ لِلعَمَلِ فَلاحًا في هذا البُسْتانِ مِن دونِ أَجْرٍ بَقِيَّةَ عُمْري، أَوْ أَيَّ أَمْرٍ تُريدُ ولكِن بِشَرْطِ أَنْ تُسامِحَني. عِندَها قالَ صاحِبُ البُسْتانِ: يا بُنَيّ إنّي مُسْتَعِدٌّ أَنْ أُسامِحَكَ الآنَ لكِنْ بِشَرْطٍ وَهُوَ أَنْ تَتَزَوَّجَ ابْنَتي.

صُدِمَ الشّابُّ مِنْ هذا الشَّرْطِ، ثُمَّ أَكْمَلَ صاحِبُ البُسْتانِ: ولكِن اعْلَمْ يا بُنَيّ أَنَّ ابْنَتي عَمْياءُ وَصَمّاءُ وَبَكْماءُ، وَأَيْضًا مُقْعَدَةٌ لا تَمْشي [illegible] وأنا أَ[illegible] لَها عَن زَوْجٍ أَسْتَأْمِنُهُ [illegible] عَلى عِلّاتِها، فَإِنْ وافَقْتَ عَلَيْها سامَحْتُكَ. [illegible] الشّابُّ يُفَكِّرُ خاصَّةً أَنَّهُ لا زالَ في مُقْتَبَلِ العُمْرِ، إذْ كَيْفَ تَقومُ بِشُؤونِهِ وَتَرْعى بَيْتَهُ، وَهِيَ بِهذِهِ العاهاتِ؟

[illegible] بعضها وبعض [illegible] عليها [illegible]

[illegible] لنا وأخو [illegible] قطعة التفاح [illegible]

[illegible] صاحب البستان وقال [illegible]

عمل [illegible] اسمك وأسأل [illegible]

[illegible] على [illegible] أن يعوضني

[illegible] فقال [illegible] البستان: حسنًا

[illegible] الخميس [illegible] القادم [illegible]

[illegible] واحلك وأنا أنتظر [illegible]

[illegible] ها

وَلَمَّا كَانَ يَوْمُ الْخَمِيسِ حَضَرَ الشَّابُّ مُتَثَاقِلَ
الْخُطَى حَزِينَ الْفُؤَادِ مُنْكَسِرَ الْخَاطِرِ، فَلَمَّا
طَرَقَ الْبَابَ فَتَحَ صَاحِبُ الْبُسْتَانِ الْبَابَ،
وَأَدْخَلَهُ الْبَيْتَ بَعْدَ أَنْ [illegible]
[illegible] وَأَحْضَرَتْ [illegible] التي [illegible]
[illegible] شاهدين [illegible]
زوجته، فإذا هي [illegible] أجمل من القمر [illegible]
انسدل شعرها [illegible]
[illegible] إليه، [illegible]
مشدوها لا يصدق ما الذي [illegible]
يفهم لم وصفها أبوها بعكس ما هي [illegible]



انْتَبَهَتْ الْفَتَاةُ إِلَى مَا يَدُورُ فِي بَالِهِ،
وَقَالَتْ: أَنَا أُفَسِّرُ لَكَ مَا يُحَيِّرُكَ وَقَالَتْ: إِنَّنِي
عَمْيَاءُ عَنِ النَّظَرِ إِلَى الْحَرَامِ وَبَكْمَاءُ عَنِ
التَّحَدُّثِ فِي الْحَرَامِ، وَصَمَّاءُ عَنِ الْاسْتِمَاعِ
إِلَى الْحَرَامِ، وَمُقْعَدَةٌ لَا تَخْطُو رِجْلِي خُطْوَةً
إِلَى الْحَرَامِ، وَأَنَا وَحِيدَةُ أَبِي، وَمُنْذُ سِنِينَ
وَهُوَ يَبْحَثُ لِي عَنْ زَوْجٍ صَالِحٍ، وَلَمَّا بَانَ لَهُ
مِنْ أَمَانَتِكَ وَنُبْلِ خُلُقِكَ مَا بَانَ عَلِمَ أَنَّكَ
خَيْرُ مَنْ يَصْلُحُ لِي زَوْجًا، فَهَنِيئًا لِي بِكَ
زَوْجًا وَهَنِيئًا لِأَبِي بِكَ صِهْرًا. فَرِحَ الْعَرِيسُ
الشَّابُّ فَرَحًا شَدِيدًا بِمَا سَمِعَ مِنْ عَرُوسِهِ
وَحَمِدَ رَبَّهُ وَعَاشَ مَعَهَا حَيَاةَ عِزٍّ وَنِعْمَةٍ.

- يوجه المعلم الطلبة إلى تحديد الكلمات الصعبة، وتفسيرها، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مكونات النص السردي المعروض، ومن ثم تدار مناقشة لتحديد المكونات.
- يقوم المعلم بعرض الخريطة التحليلية للنص السردي من خلال وسيلة تعليمية، ومن ثم تدار مناقشة وتوضيح للخارطة التحليلية.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مقاطع النص السردي الخماسية، والحدود النصية للمقاطع، ومن ثم يفتح باب الحوار والمناقشة حول المقاطع الخماسية للنص، وحدودها النصية.
- يقدم المعلم توضيحًا حول الربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط ، ماهية أدوات الربط، وكيفية استخدامها.
- يدرب المعلم الطلبة على توظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا في النصوص السردية الملخصة.
- يطلب المعلم من الطلبة استنتاج القيم والمضامين الواردة في النص من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تطبيقين على الربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط، والآخر حول توظيف علامات الترقيم، ثم يوزع المعلم صحيفتي العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.
-

ورقة العمل (4)

فِي القَرْنِ الهِجْرِيِّ الأَوَّلِ كانَ هُناكَ شابٌّ فَقيرٌ يُحِبُّ العِلْمَ، وَفِي يَوْمٍ مِنَ الأيامِ خَرَجَ مِنْ بَيْتِهِ مِنْ شِدَّةِ الجُوعِ، فانْتَهَى بِهِ الطَّرِيقُ إلى أَحَدِ البَساتِينِ المَمْلوءَةِ بِأَشْجارِ التُّفاحِ، وكانَ أَحَدُ الأَغْصانِ مُتَدَلِّيًا فِي الطَّرِيقِ، فقطفَ تُفاحَةً واحِدَةً وجلَسَ يَأْكُلُها، ولَمَّا رَجَعَ إلى بَيْتِهِ بَدَأَتْ نَفْسُهُ تَلومُهُ، فَجَلَسَ يُفَكِّرُ وَيَقولُ: كَيْفَ أَكَلْتُ هَذِهِ التُّفاحَةَ، وَهِيَ مالٌ لِمُسْلِمٍ، ولَمْ أَسْتَأْذِنْ مِنْهُ، ولَمْ أَسْتَسْمِحْهُ؟

وفِي صَباحِ اليَوْمِ التَّالِي انْطَلَقَ الشَّابُّ يَبْحَثُ عَنْ صاحِبِ البُسْتانِ حَتَّى وَجَدَهُ، فقالَ لَهُ الشَّابُّ: يا عَمِّ، بالأَمْسِ بَلَغَ بِي الجوعُ مَبْلَغًا عَظِيمًا، وَأَكَلْتُ تُفاحَةً مِنْ بُسْتانِكَ مِنْ دُونِ عِلْمِكَ، فقالَ لَهُ: واللهِ لا أُسامِحُكَ بَلْ أنا خَصِيمُكَ يَوْمَ القِيامَةِ عِنْدَ اللهِ!، فَبَدَأَ الشَّابُّ يَبْكِي وَيَتَوَسَّلُ إِلَيْهِ أَنْ يُسامِحَهُ، وَقالَ لَهُ: أنا مُسْتَعِدٌّ أَنْ أَفْعَلَ أَيَّ شَيْءٍ بِشَرْطِ أَنْ تُسامِحَنِي، وَبَدَأَ يَتَوَسَّلُ إلى صاحِبِ البُسْتانِ، وَصاحِبُ البُسْتانِ لا يَزْدادُ إلَّا إصْرارًا، وَذَهَبَ وَتَرَكَهُ، وَالشَّابُّ يُلاحِقُهُ، وَيَتَوَسَّلُ إِلَيْهِ حَتَّى دَخَلَ بَيْتَهُ، وَبَقِيَ الشَّابُّ عِنْدَ البَيْتِ يَنْتَظِرُ خُروجَهُ إلى صَلاةِ العَصْرِ، فَلَمَّا خَرَجَ صاحِبُ البُسْتانِ وَجَدَ الشَّابَّ مازالَ واقِفًا، فقالَ الشّابُّ: يا عَمِّ إِنَّنِي مُسْتَعِدٌّ لِلْعَمَلِ فَلاحًا فِي هذا البُسْتانِ مِنْ دونِ أَجْرٍ بَقِيَّةَ عُمْرِي، أَوْ أَيَّ أَمْرٍ تُرِيدُ ولَكِنْ بِشَرْطِ أَنْ تُسامِحَنِي، عِنْدَها قالَ صاحِبُ البُسْتانِ: يا بُنَيَّ إِنَّنِي مُسْتَعِدٌّ أَنْ أُسامِحَكَ الآنَ لكِنْ بِشَرْطٍ وَهُوَ أَنْ تَتَزَوَّجَ ابْنَتِي.

صُدِمَ الشَّابُّ مِنْ هَذا الشَّرْطِ، ثُمَّ أَكْمَلَ صاحِبُ البُسْتانِ: وَلَكِنْ اعْلَمْ يا بُنَيَّ أَنَّ ابْنَتِي عَمْياءُ وَصَمَّاءُ وَبَكْماءُ، وَأَيْضًا مُقْعَدَةٌ لا تَمْشِي، وَمُنْذُ زَمَنٍ وَأنا أَبْحَثُ لها عَنْ زَوْجٍ أَسْتَأْمِنُهُ عَلَيْها، وَيَقْبَلُ بِهَا عَلَى عِلاتِها، فَإِنْ وافَقْتَ عَلَيْها سامَحْتُكَ. أَخَذَ الشَّابُّ يُفَكِّرُ خاصَّةً أَنَّهُ لا زالَ فِي مُقْتَبَلِ العُمْرِ؛ إِذْ كَيْفَ تَقومُ بِشُؤونِهِ وَتَرْعَى بَيْتِهِ، وَهِيَ بِهَذِهِ العاهاتِ؟ بَدَأَ يَحْسِبُها وَيَقولُ أَصْبِرُ عَلَيْها فِي الدُّنْيا، وَأَنْجو مِنْ وَرْطَةِ التُّفاحَةِ!! ثُمَّ تَوَجَّهَ إلى صاحِبِ البُسْتانِ وَقالَ لَهُ: يا عَمُّ لقدْ قَبِلْتُ ابْنَتَكَ، وَأَسْأَلُ اللهَ أَنْ يُجازِيَنِي عَلَى نِيَّتِي، وَأَنْ يُعَوِّضَنِي خَيْرًا، فَقالَ صاحِبُ البُسْتانِ: حَسَنًا مَوْعِدُنا الخَمِيسُ القادِمُ عِنْدِي فِي البَيْتِ لِوَلِيمَةِ زَواجِكَ، وَأَنا أَتَكَفَّلُ لَكَ بِمَهْرِها.

وَلَمَّا كانَ يَوْمُ الخَمِيسِ حَضَرَ الشَّابُّ مُتَثاقِلَ الخُطَى، حَزِينَ الفُؤادِ، مُنْكَسِرَ الخاطِرِ، فَلَمَّا طَرَقَ البابَ فَتَحَ صاحِبُ البُسْتانِ البابَ، وَأَدْخَلَهُ البَيْتَ، وَبَعْدَ أَنْ تَجاذَبا أَطْرافَ الحَدِيثِ قَلِيلاً، وَأُنْجِزَتْ إِجْراءاتُ الزَّواجِ الشَّرْعِيِّ بِحضورِ شاهِدَيْنِ، قالَ لَهُ: يا بُنَيَّ، تَفَضَّلْ وَخُذْ زَوْجَتَكَ، فَإِذا هِيَ بَيْضاءُ أَجْمَلُ مِنَ القَمَرِ، قَدْ انْسَدَلَ شَعْرُها كالحَرِيرِ عَلَى كَتِفَيْها، فَقامَتْ وَمَشَتْ إِلَيْهِ، وَسَلَّمَتْ عَلَيْهِ، وَقَفَ الشَّابُّ مَشْدوهًا لا يُصَدِّقُ ما الّذِي يَرَى وَيَسْمَعُ، وَلا يَفْهَمُ لِمَ وَصَفَها أبوها بِعَكْسِ ما هِيَ عَلَيْهِ.

انْتَبَهَتْ الفَتاةُ إلى ما يَدورُ فِي بالِهِ، وَقالَتْ: أنا أُفَسِّرُ لَكَ ما يُحَيِّرُكَ وَقالَتْ: إِنَّنِي عَمْياءُ عَنْ النَّظَرِ إِلى الحَرامِ، وَبَكْماءُ عَنْ التَّحَدُّثِ فِي الحَرامِ، وَصَمَّاءُ عَنْ الاسْتِماعِ إلى الحَرامِ، وَمُقْعَدَةٌ لا تَخْطو رِجْلَيَّ خُطْوَةً إلى الحَرامِ، وَأنا وَحِيدَةُ أَبِي، وَمُنْذُ سِنِينَ وَهوَ يَبْحَثُ لِي عَنْ زَوْجٍ صالِحٍ، وَلَمَّا بانَ لَهُ مِنْ أَمانَتِكَ وَنُبْلِ خُلُقِكَ ما بانَ عَلِمَ أَنَّكَ خَيْرُ مَنْ يَصلحُ لِي زَوْجًا ، فَهَنِيئًا لِي بِكَ زَوْجًا، وَهَنِيئًا لِأَبِي بِكَ صِهْرًا. فَرِحَ العَرِيسُ الشَّابُّ فَرَحًا شَدِيدًا بِما سَمِعَ مِنْ عَروسِهِ، وَحَمِدَ رَبَّهُ، وَعاشَ مَعَها حَياةَ عِزٍّ وَنِعْمَةٍ.

د. طارق البكري

50 قصة قصيرة للأطفال (بتصرّف)

حلل النص السابق إلى مقاطعه الخمسة، مبينًا الحدود النصية لكل مقطع.

عنوان النص

الهدوء الأولي	الاضطراب	التوتر
الحدود	الحدود	الحدود
من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------

الاضطراب المعاكس	الهدوء النهائي
الحدود	الحدود
من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------

لخص النص السابق محافظًا على بنيته الخماسية، موظفًا أدوات الربط، والترقيم في كتابة الملخص .

حدد مواضع أدوات الربط فيما يأتي:

ذات يوم خرجت من البيت في الصباح متجها نحو المدرسة، وبينما كنت أحث الخطى رأيت على حافة الطريق محفظة نقود، التقطتها ووضعتها في جيبي، لم أعلم أيًا من أصدقائي بما وجدت، واتجهت مسرعًا أخبر معلمي بما وجدت، فشكرني ثم اصطحبني إلى مكتب المدير لأسلمه المحفظة، فأثنى علي بدوره وقال: "إنها محفظة خالد، لقد جاء منذ حين باكيًا، وأعلمني بضياع محفظته! ".

وفي اليوم التالي وجدت لافتة كبيرة عند مدخل المدرسة كتب عليها: محمد تلميذ في الصف السادس " أ " نال جائزة الطفل الأمين؛ حيث عثر على محفظة نقود وسلمها لصاحبها".

ضع علامة الترقيم المناسبة فيما يأتي :

تيلي سميث هي الفتاة التي أنقذت حياة مئة سائح من موجات تسونامي ☐ التي اجتاحت جنوب شرق آسيا ☐ إن عمر تيلي عشر سنوات فقط☐ قالت تيلي ☐ كنت أنا وعائلتي على الشاطئ في تايلاند عندما رأيت تلك المياه تتحرك بشكل غريب☐ فقد أدهشني المد الذي انحسر بشكل

مفاجئ☐ بينما وقف السياح الآخرون يحملقون في القوارب والأسماك التي خلفتها المياه على رمال الشاطئ ☐ أدركت علامات الخطر ☐ ذلك لأنني قد نفذت بحثًا حول الأمواج العملاقة الناشئة عن الزلازل تحت مياه المحيط فأخبرت والدتي ☐ فحذرت موظفي الفندق ☐ فقاموا هم بإخلاء الشاطئ بسرعة قبل أن تجتاحه موجة كالجبال بدقائق معدودة☐

استراتيجيات التقويم وأدواته:

أولا: استراتيجية الملاحظة

1.استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء

الأداة : سلم تقدير

من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الحصة، يقدر المعلم درجة توافر المعيار .

الرقم	المعيار	التقدير		
		1	2	3
1	ينتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.			
2	يتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.			
3	يراعي كتابة كل مقطع من مقاطع النص السردي لخمسة في فقرة.			
4	يربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط المناسبة .			
5	يراعي الكتابة الإملائية السليمة في إنتاج النص لسردي الملخص.			
6	يراعي علامات الترقيم في إنتاج النص السردي لملخص.			
7	يراعي النظافة والترتيب في إنتاج النص السردي لملخص.			

الخطة الدراسية (5)

النص السردي : اختيار الأصدقاء.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. التعرف على مكونات النص السردي.
2. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.
2. تحديد مكونات النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.
2. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
3. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.
4. إنتاج نصوص سردية ملخصة مع مراعاة القواعد النحوية المدروسة.
5. إنتاج نصوص سردية ملخصة مع مراعاة القواعد الإملائية المدروسة .

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين القيمية الواردة في النص.

الاستراتيجيات:

1.استراتيجية الخرائط التحليلية.
2.استراتيجية التعلم التعاوني.
3.استراتيجية الحوار والمناقشة.

إجراءات التعليم والتعلم:

- يُستهل الدرس بمناقشة يسأل فيها المعلم السؤال التالي:

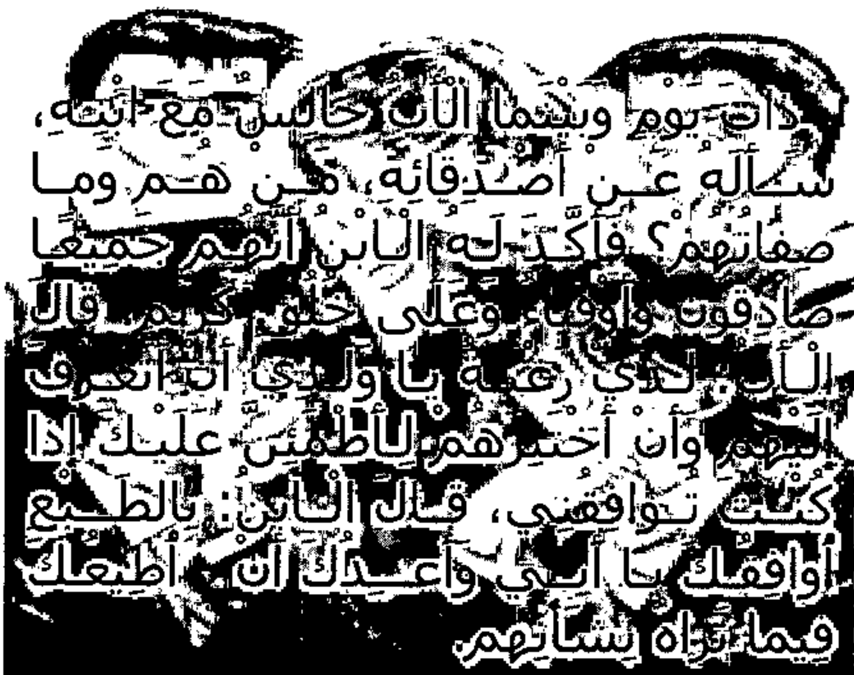
- كيف تختار أصدقائك؟

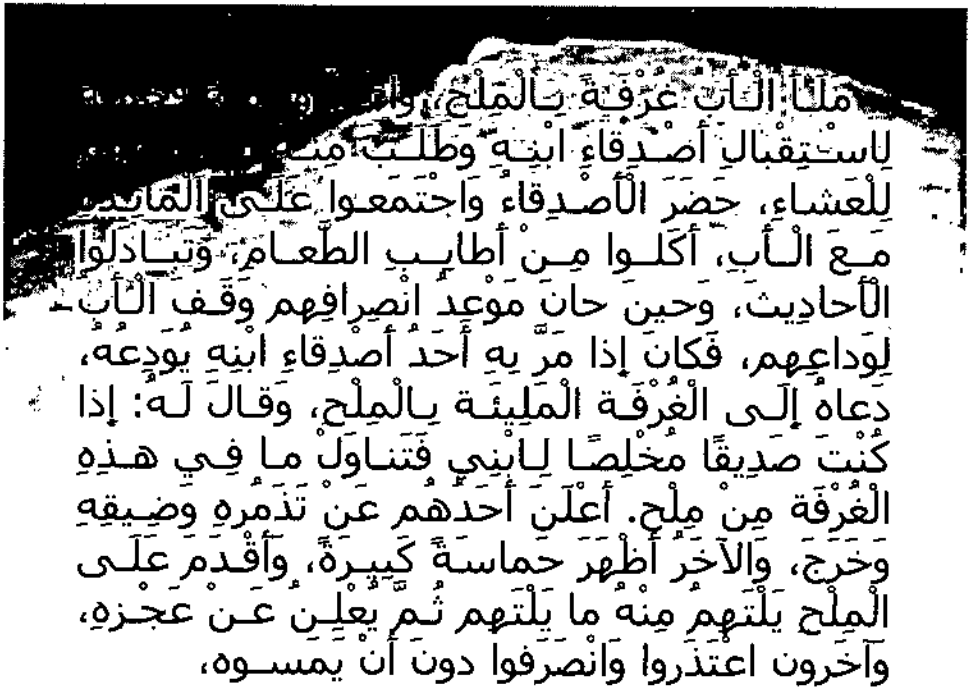
ومن ثم ينظم المعلم التفاعل والمشاركة والتعليق من قبل الطلبة.

- يوجه المعلم الطلبة إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال جهاز الحاسوب، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة عن النص السردي المعروض.

النص محور التدريب:




ذات يوم وبينما الأب جالس مع ابنه،
سأله عن أصدقائه، من هم وما
صفاتهم؟ فأكد له الابن أنهم جميعا
صادقون وأوفياء وعلى خلق كريم. قال
الأب: لدي رغبة يا ولدي أن أتعرف
إليهم وأن أختبرهم لأطمئن عليك إذا
كنت توافقني، قال الابن: بالطبع
أوافقك يا أبي وأعدك أن أطيعك
فيما تراه بشأنهم


ملأ الأب غرفة بالملح، وا...
لاستقبال أصدقاء ابنه وطلب منه...
للعشاء، حضر الأصدقاء واجتمعوا على المائدة
مع الأب، أكلوا من أطايب الطعام، وتبادلوا
الأحاديث، وحين حان موعد انصرافهم وقف الأب
لوداعهم، فكان إذا مر به أحد أصدقاء ابنه يودعه،
دعاه إلى الغرفة المليئة بالملح، وقال له: إذا
كنت صديقا مخلصا لابني فتناول ما في هذه
الغرفة من ملح. أعلن أحدهم عن تذمره وضيقه
وخرج، والآخر أظهر حماسة كبيرة، وأقدم على
الملح يلتهم منه ما يلتهم ثم يعلن عن عجزه،
وآخرون اعتذروا وانصرفوا دون أن يمسوه،

كانَ الابْنُ ينظرُ إلَى أصْدِقائِه يخرجونَ الواحدَ تلو الآخرِ غيْرَ قادِرينَ علَـي النّجاحِ فِي الاختبارِ الذي وضَعه والِده، فيَشعرِ بِالْحزْنِ والْخجلِ، وحِينَ لمْ يبقَ مِنْ أصْدِقائِهِ غيرُ واحِدٍ قالَ لِأبيهِ: لا تَسْألْهُ يا والِدي ما سألْتَ الْآخَرِينِ، فَهذا أقْرَبُ أصْدِقائِي إلَى نفسِي، ولا أريدُ أنْ أخْسَره، لكِنَّ الْأبَ رَفَض طلَبَ ابْنِه، فَلَمَّا تقَدم مِنْهُ هذا الصَّدِيقِ يريدُ وداعَـهُ، قالَ لَـهُ الْأبُ: إذا كُنْت صَدِيقًا مُخْلِصًا لِولَدِي تَناوَلْ ما فِي الْغُرْفَةِ مِنْ مِلْحٍ. ابْتَسَـمَ الصَّـدِيقِ، واقْتَرَبَ مِـنَ الْمِلْـحِ ثُـمَّ بَلَّـلَ إصْبعه بِلِسانِه، ومَسحَ علَى الْمِلْحِ، ثُمَّ لَعَقَ إصْبَعَه، والْتَفتَ إلَى الْأبِ وقَالَ: يا عَمّ، مَنْ لا يَحْفَظْ عهْدَ ذَرةٍ مِنَ الْمِلْحِ فَلَنْ يحْفَظَ عَهْدَ هذا الْمِلْح الّذِي يَمْلَأ الْغُرْفَةَ ولَو أكَلَهُ كُلَّه.



- يوجه المعلم الطلبة إلى تحديد الكلمات الصعبة، وتفسيرها، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مكونات النص السردي المعروض، ومن ثم تدار مناقشة لتحديد المكونات.
- يقوم المعلم بعرض الخريطة التحليلية للنص السردي من خلال وسيلة تعليمية، ومن ثم تدار مناقشة وتوضيح للخارطة التحليلية.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مقاطع النص السردي الخماسية، والحدود النصية للمقاطع، ومن ثم يفتح باب الحوار والمناقشة حول المقاطع الخماسية للنص، وحدودها النصية.
- يقدم المعلم توضيحًا حول الصياغة السردية للنص الملخص .
- يدرب المعلم الطلبة على المقارنة بين النص الملخص والنص الأصلي.
- يطلب المعلم من الطلبة استنتاج القيم والمضامين الواردة في النص من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تلخيص نص سردي، ثم يوزع المعلم ورقة العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.

ورقة العمل (5)

كانَ هُناكَ رَجُلٌ صالِحٌ وَحَكِيمٌ، رَزَقَهُ اللهُ ابْنًا وَحِيدًا أحَبَّهُ كَثِيرًا فَأحْسَنَ تَعْلِيمَهُ وَتَرْبِيَتَهُ حَتَّى كَبُرَ وَأصْبَحَ شابًّا. كانَ الأبُ دائِمَ النَّصِيحَةِ لِابْنِهِ في كافَّةِ شُؤُونِ الحَياةِ، وَأهَمُّ ما كانَ يوصيهِ بِهِ حُسْنَ اخْتِيارِ الأصْدِقاءِ، وَالابْتِعادِ عَنْ رُفَقاءِ السُّوءِ، الَّذِينَ قَدْ يَقُودُونَهُ إلى الأخْطاءِ وَالأخْطارِ، وَكانَ دائِمًا يَقُولُ لَهُ: صادِقْ يا وَلَدِي مَنْ تَجِدُ فِيهِمُ الصِّدْقَ وَالوَفاءَ.

ذاتَ يَوْمٍ وَبَيْنَما الأبُ جالِسٌ مَعَ ابْنِهِ، سَألَهُ عَنْ أصْدِقائِهِ، مَنْ هُم وَما صِفاتُهُمْ؟ فَأكَّدَ لَهُ الابْنُ أنَّهُم جَمِيعًا صادِقُون وَأوْفِياءُ، وَعَلى خُلُقٍ كَرِيم، قالَ الأبُ: لَدَيَّ رَغْبَةٌ يا وَلَدِي أنْ أتَعَرَّفَ إلَيْهِم وَأنْ أخْتَبِرَهُمْ لِأطْمَئِنَّ عَلَيْكَ إذا كُنْتَ تُوافِقُنِي، قالَ الابنُ: بِالطَّبْعِ أُوافِقُكَ يا أبِي، وَأعِدُكَ أنْ أُطِيعَكَ فِيما تَراهُ بِشَأنِهِم.

مَلأ الأبُ غُرْفَةً بِالمِلْحِ، وَأعَدَّ وَلِيمَةً فَخْمَةً لِاسْتِقْبالِ أصْدِقاءِ ابْنِهِ، وَطَلَبَ مِنْهُ أنْ يَدْعُوَهم لِلْعَشاءِ، حَضَرَ الأصْدِقاءُ وَاجْتَمَعُوا عَلى المائِدَةِ مَعَ الأبِ، أكَلُوا مِنْ أطايِبِ الطَّعامِ، وَتَبادَلُوا الأحادِيثَ، وَحِينَ حانَ مَوْعِدُ انْصِرافِهِم وَقَفَ الأبُ لِوَداعِهِم، فَكانَ إذا مَرَّ بِهِ أحَدُ أصْدِقاءِ ابْنِهِ يُوَدِّعُهُ، دَعاهُ إلى الغُرْفَةِ المَلِيئَةِ بِالمِلْحِ، وَقالَ لَهُ: إذا كُنْتَ صَدِيقًا مُخْلِصًا لِابْنِي فَتَناوَلْ ما فِي هذِهِ الغُرْفَةِ مِنْ مِلْح. أعْلَنَ أحَدُهُم عَنْ تَذَمُّرِهِ وَضِيقِهِ وَخَرَجَ، وَالآخَرُ أظْهَرَ حَماسَةً كَبِيرَةً، وَأقْدَمَ عَلى المِلْحِ يَلْتَهِمُ مِنْهُ ما يَلْتَهِم ثُمَّ يُعْلِنُ عَنْ عَجْزِهِ، وَآخَرُون اعْتَذَرُوا، وَانْصَرَفُوا دونَ أنْ يَمَسُّوهُ، كانَ الابْنُ يَنْظُرُ إلى أصْدِقائِهِ يَخْرُجُونَ الواحِدَ تِلْوَ الآخَرِ غَيْرَ قادِرِينَ عَلى النَّجاحِ فِي الاخْتِبار، الَّذِي وَضَعَهُ والِدُهُ، فَيَشْعُرُ بِالحُزْنِ وَالخَجَلِ، وَحِينَ لَمْ يَبْقَ مِنْ أصْدِقائِهِ غَيْرُ واحِدٍ قالَ لِأبِيهِ: لا تَسْألْهُ يا والِدِي ما سَألْتَ الآخَرِين، فَهذا أقْرَبُ أصْدِقائِي إلى نَفْسِي، وَلا أُرِيدُ أنْ أخْسَرَهُ، لكِنَّ الأبَ رَفَضَ طَلَبَ ابْنِهِ، فَلَمَّا تَقَدَّمَ مِنْهُ هذا الصَّدِيقُ يُرِيدُ وَداعَهُ، قالَ لَهُ الأبُ: إذا كُنْتَ صَدِيقًا مُخْلِصًا لِوَلَدِي تَناوَلْ ما فِي الغُرْفَةِ مِنْ مِلْح. ابْتَسَمَ الصَّدِيقُ، وَاقْتَرَبَ مِنَ المِلْحِ ثُمَّ بَلَّلَ إصْبَعَهُ بِلِسانِهِ، وَمَسَحَ عَلى المِلْحِ، ثُمَّ لَعِقَ إصْبَعَهُ، وَالْتَفَتَ إلى الأبِ وَقالَ: يا عَمُّ، مَنْ لا يَحْفَظْ عَهْدَ ذَرَّةٍ مِنَ المِلْحِ فَلَنْ يَحْفَظَ عَهْدَ هذا المِلْحِ الَّذِي يَمْلأُ الغُرْفَةَ وَلَوْ أكَلَهُ كُلَّهُ.

ابْتَسَمَ الأبُ، وَاحْتَضَنَ صَدِيقَ ابْنِهِ، ثُمَّ رَبَّتَ عَلى كَتِفِهِ، وَقالَ لَهُ: بارَكَ اللهُ فِيكَ يا بُنَيَّ، إنَّكَ ذَكِيٌّ وَوَفِيٌّ وَصادِقٌ، ثُمَّ الْتَفَتَ إلى ابْنِهِ، وَقالَ لَهُ: هذا صَدِيقُ العُمْرِ يا وَلَدِي.

نجله أحمد سليمان

قصة من التراث (بتصرّف)

مجلة وسام العدد 191/ 2007

- حلل النص السابق إلى مقاطعه الخمسة، مبينًا الحدود النصية لكل مقطع.

عنوان النص

الهدوء الأولي	الاضطراب	التوتر
الحدود	**الحدود**	**الحدود**
من قول الراوي: ------------------- --- إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------- -- إلى قول الراوي :-------------------	من قول الراوي: -------------------- - إلى قول الراوي :-------------------- -

الاضطراب المعاكس	الهدوء النهائي
الحدود	**الحدود**
من قول الراوي: ------------------- --- إلى قول الراوي :-------------------	من قول الراوي: -------------------- - إلى قول الراوي :--------------------

- اقرأ النص الآتي، واكتب مكان الفراغ كلمة مناسبة وفق ما هو مطلوب بالترتيب :
1. فعلا ماضيًا 2. ظرف مكان 3. حرف عطف 4. مضافا إليه 5. مفعولا به 6.فاعلا 7. اسمًا مجرورًا 8. فعلا مضارعًا مرفوعًا 9. فعلا مضارعًا منصوبًا 10. حرف جر

______ رَجُلٌ إلى بَيْتِ صَدِيقٍ لهُ فلَمْ يَجِدْهُ، فَبَحَثَ عَنْهُ حَتَّى وَجَدَهُ جالِسًا ______ شَجَرَةٍ خارجَ البَلْدَةِ، فأخْبَرَهُ بِأنَّهُ قَدْ نَوَى السَّفَرَ، ______ اسْتَوْدَعَهُ بَعْضَ المالِ أمانَةً حَتَّى يَرْجِع.
وبَعْدَ ______ عادَ الرَّجُلُ مِنْ سَفَرِهِ، فَذَهَبَ إلى صاحِبِهِ، وَطَلَبَ مِنْهُ ______ فَأنْكَرَهُ، فَشَكاهُ الرَّجُلُ إلى القاضِي، فَأحْضَرَ القاضِي الصَّدِيقَ وَسَألَهُ، فَأنْكَرَ وادَّعَى أنَّهُ لا يَعْرِفُ هَذِهِ الشَّجَرَةَ، فَفَكَّرَ ______، ثُمَّ طَلَبَ مِنَ الشَّاكِي أنْ يَذْهَبَ إلى تِلْكَ الشَّجَرَةِ، لَعَلَّهُ قَدْ دَفَنَ المالَ تَحْتَها، وَطَلَبَ مِنْ صَدِيقِهِ البَقاءَ بِجِوارِهِ حَتَّى يَرْجِع.
وَبَدَأ القاضِي يَنْظُرُ فِي قَضايا أُخْرَى، وَفَجْأةً نَظَرَ إلى ______ الجالِسِ بِجانِبِهِ وَسَألَهُ: تُرَى هَلْ وَصَلَ صاحِبُكَ إلى الشَّجَرَةِ؟ قالَ الخَصْمُ الجالِسُ: لا أظُنُّهُ وَصَلَ بَعْد، قالَ القاضِي: إذَنْ أنْتَ ______ مَكانَ الشَّجَرَةِ، وَقَدْ أخَذْتَ المالَ مِنْهُ، فاعْتَرَفَ الرَّجُلُ، فَأمَرَهُ القاضِي أنْ ______ المالَ لِصاحِبِهِ، وَعاقَبَهُ ______ خِيانَتِهِ.

- صوب الكلمات التي رسمت رسمًا غير صحيح فيما يأتي :

الكلمة	صوابها
يأذِي	
إستَعْمَلَ	
احْمَد	
كَنَسٌ	
سَئَلَ	
مُالِفٌ	
جُزْئَيْن	
دَعَي	
رَوَا	
صَفَاءًا	

- لخص النص السابق محافظًا على بنيته الخماسية.

استراتيجيات التقويم وأدواته:

أولا: استراتيجية الملاحظة

1.استراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء

الأداة : سلم تقدير

من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الحصة، يقدر المعلم درجة توافر المعيار .

الرقم	المعيار	التقدير		
		1	2	3
1	ينتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.			
2	يتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.			
3	يراعي كتابة كل مقطع من مقاطع النص السردي لخمسة في فقرة.			
4	يربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط المناسبة .			
5	يراعي الصياغة السردية للنص الملخص.			
6	يراعي الكتابة الإملائية السليمة في إنتاج النص لسردي الملخص.			
7	يراعي علامات الترقيم في إنتاج النص السردي لملخص.			
8	يراعي النظافة والترتيب في إنتاج النص السردي لملخص.			

الخطة الدراسية (6)

النص السردي : الدراسة والرياضة.

الصف: السادس الأساسي

الزمن: حصتان(90 دقيقة)

النتاجات المعرفية:

1. التعرف على مكونات النص السردي.

2. تفسير بعض المفردات الجديدة الواردة بالنص.

النتاجات المهارية:

1. قراءة الطالب للنص قراءة سليمة.

2. تحديد مكونات النص السردي من حيث الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.

2. رسم الخريطة التحليلية للنص السردي.

3. تحديد مقاطع النص السردي الخماسية.

4. تحسين الصياغة السردية للنص الملخص.

5. المقارنة بين النص الملخص والنص الأصلي.

النتاجات الوجدانية:

1. تفاعل الطالب مع المضامين القيمية الواردة في النص.

الاستراتيجيات:

1.استراتيجية الدراما.

2.استراتيجية الخرائط التحليلية.

3.استراتيجية التعلم التعاوني.

4.استراتيجية الحوار والمناقشة.

إجراءات التعليم والتعلم:

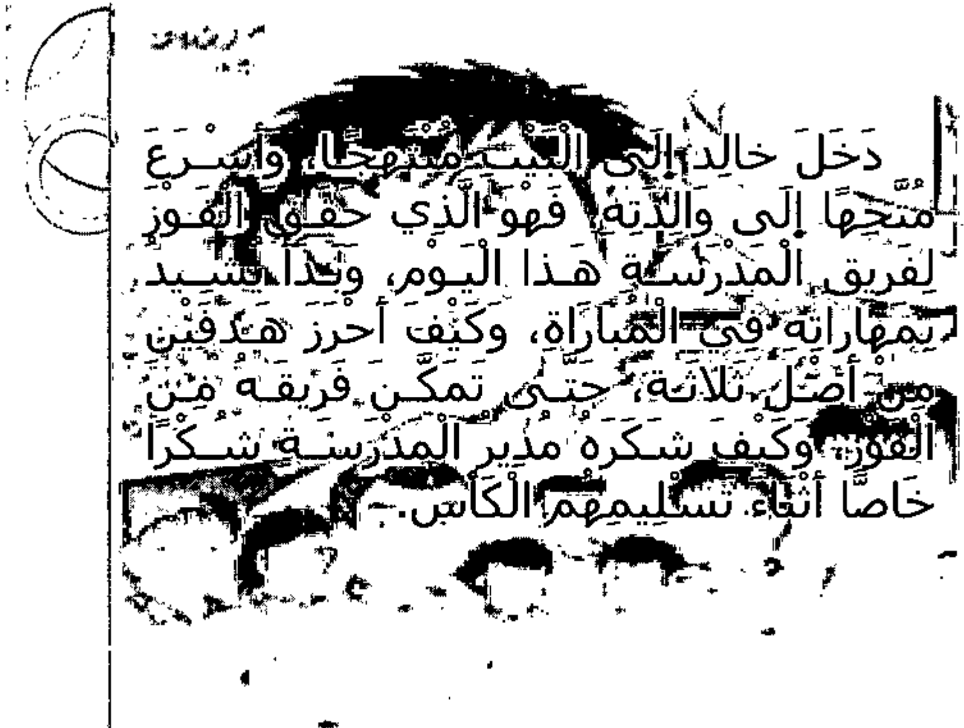
- يُستهل الدرس بعرض درامي لبعض الطلبة يمثلون من خلاله النص السردي المطلوب عرضه لهذا اليوم، ومن ثم ينظم المعلم التفاعل والمشاركة والتعليق من قبل الطلبة بعد العرض الدرامي.

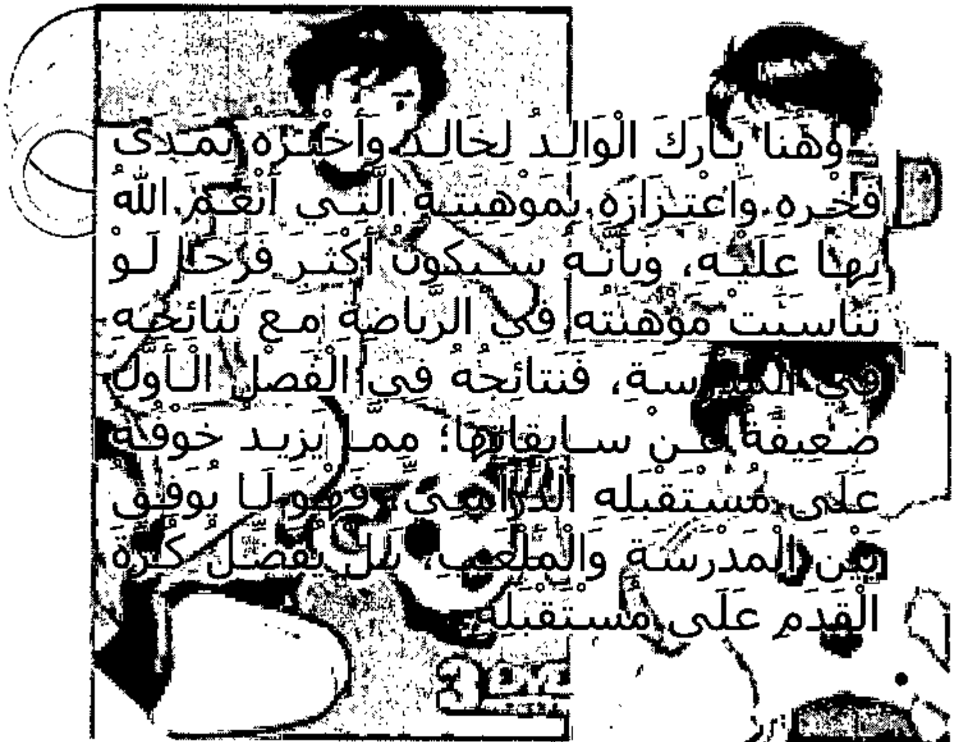
يعقب ذلك مناقشة يسأل فيها المعلم الأسئلة الآتية:

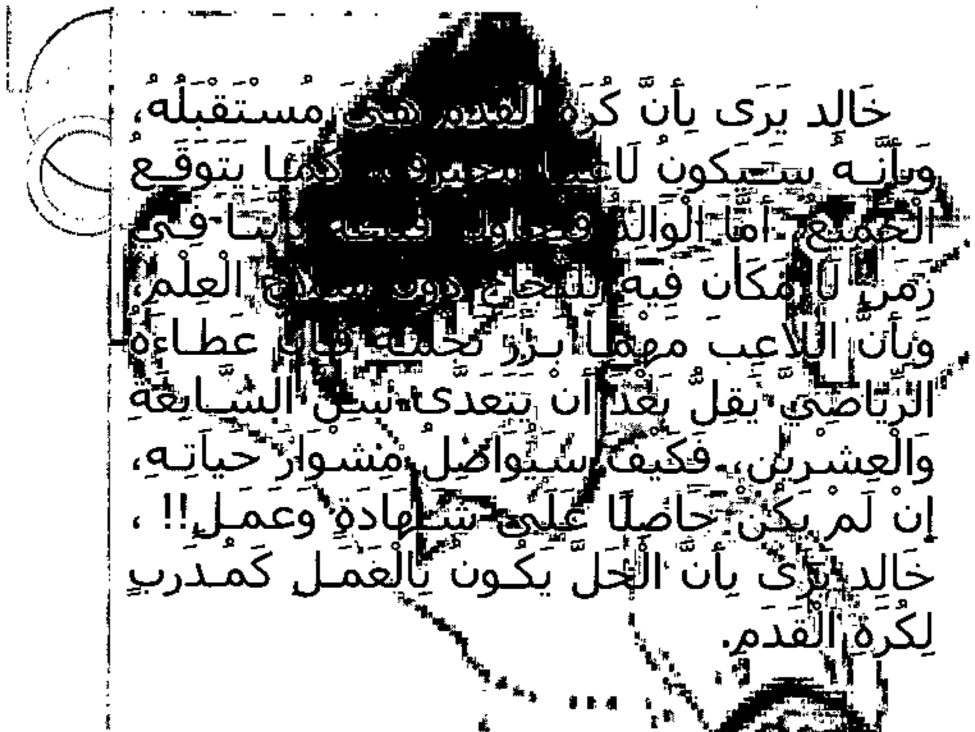
- هل تحب رياضة كرة القدم؟
- ما رأيك في احتراف بعض لاعبي كرة القدم؟

- يوجه المعلم الطلبة إلى قراءة النص السردي الذي يعرض من خلال جهاز الحاسوب، ثم يطرح بعض الأسئلة العامة عن النص السردي المعروض.

النص محور التدريب:

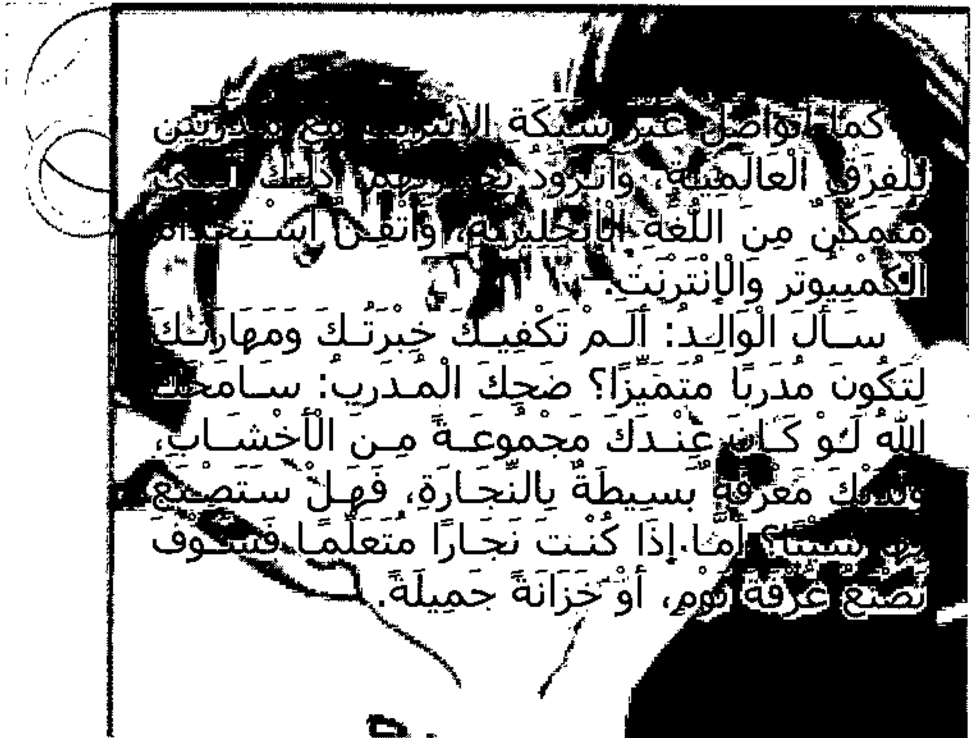



وهنا بارك الوالد لخالد وأخبره بمدى
فخره واعتزازه بموهبته التي أنعم الله
بها عليه، وبأنه سيكون أكثر فرحًا لو
تناسبت موهبته في الرياضة مع نتائجه
في المدرسة، فنتائجه في الفصل الأول
ضعيفة عن سابقاتها؛ مما يزيد خوفه
على مستقبله الدراسي، فهو لا يوفق
بين المدرسة والملعب، بل يفضل كرة
القدم على مستقبله.

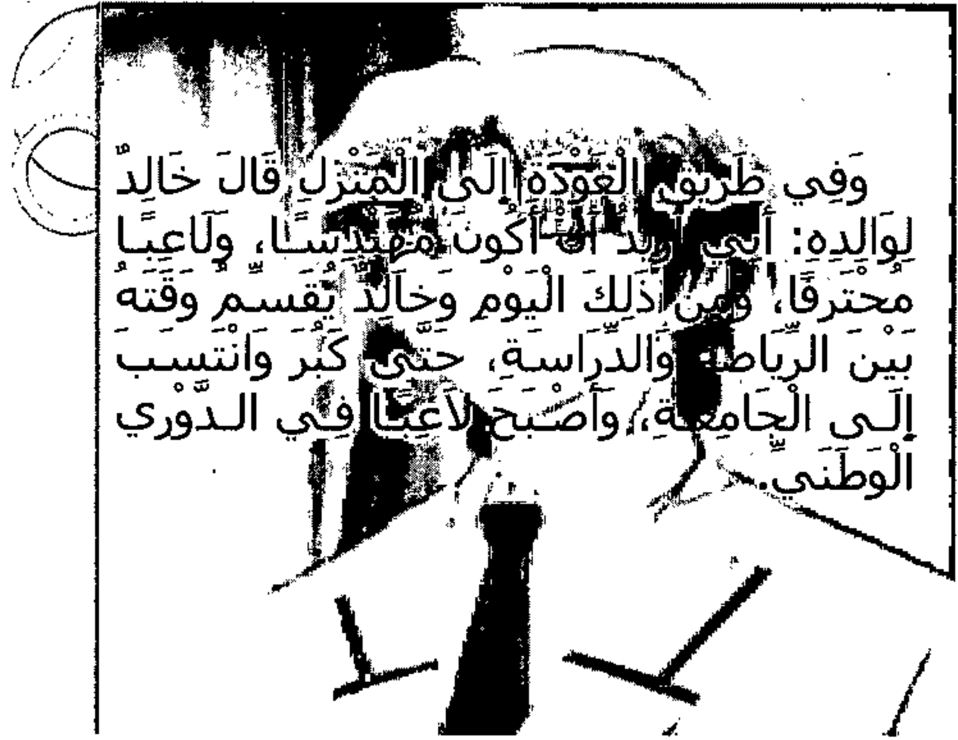

خالد يرى بأن كرة القدم هي مستقبله،
وبأنه سيكون لاعبًا مشهورًا ... كما يتوقع
الجميع. أما الوالد فيحاول إفهامه بأننا في
زمن لا مكان فيه للنجاح دون سلاح العلم،
وبأن اللاعب مهما برز نجمه فإن عطاءه
الرياضي يقل بعد أن يتعدى سن السابعة
والعشرين، فكيف سيواصل مشوار حياته،
إن لم يكن حاصلًا على شهادة وعمل!! ،
خالد يرى بأن الحل يكون بالعمل كمدرب
لكرة القدم.

أخبر الوالد صديقًا له كان يدرس معه في الجامعة، وكان لاعبًا متميزًا مع فريق الجامعة، ومن ثم صار لاعبًا محترفًا، وبعد أن اعتزل اللعب انتقل ليعمل مدربًا لأحد النوادي القوية، فأخبر خالد بأنه سيصطحبه غدًا لزيارة صديقه الذي يعمل مدربًا لكرة القدم، وسيطلب رأيه في هذا الموضوع.

وفي اليوم التالي اصطحب الوالد خالدًا وذهبا إلى نادي التضامن ودخلا [illegible] المدرب عامر، الذي استقبلهم بحرارة، وتبادل أبو خالد والمدرب عامر الأحاديث والذكريات، ثم سأله أبو خالد: كيف أصبحت يا صديقي مدربًا وبهذه الشهرة؟ فأجاب المدرب: كنت كما تعرف لاعبًا هاويًا وبعدها محترفًا، وصقلت موهبتي بالدراسة في كلية الرياضة، وعندما اعتزلت اللعب ساعدتني [illegible] العملية، والأكاديمية بأن أكون مدربًا، وها أنا أتابع المشوار، وأحضر الدكتوراه؛ لتزداد معرفتي بالطب الرياضي، والخطط الرياضية الحديثة


كما أواصل عبر شبكة الإنترنت مع مدربين
للفرق العالمية، وأتزود
متمكن من اللغة الإنجليزية، وأتقن استخدام
الكمبيوتر والإنترنت.
سأل الوالد: ألم تكفيك خبرتك ومهاراتك
لتكون مدربًا متميزًا؟ ضحك المدرب: سامحك
الله لو كان عندك مجموعة من الأخشاب،
ولديك معرفة بسيطة بالنجارة، فهل ستصنع
شيئًا؟ أما إذا كنت نجارًا متعلمًا فسوف
تصنع غرفة نوم، أو خزانة جميلة.


وفيما بعد المدرب ووالده
إلى ساحة التدريب، وعرفهم على
اللاعبين. فرح خالد برؤية اللاعبين الذين
يعرفهم من الصحف ويشاهدهم على
التلفاز، وتفاجأ خالد عندما عرف أن معظم
اللاعبين من طلبة الجامعات.
نظر الوالد إلى ابنه، أما خالد فقد فهم
الدرس جيدًا، وعرف أن العلم والدراسة
هما طريق النجاح.



- يوجه المعلم الطلبة إلى تحديد الكلمات الصعبة، وتفسيرها، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مكونات النص السردي المعروض، ومن ثم تدار مناقشة لتحديد المكونات.
- يقوم المعلم بعرض الخريطة التحليلية للنص السردي من خلال وسيلة تعليمية، ومن ثم تدار مناقشة وتوضيح للخارطة التحليلية.
- يطلب المعلم من الطلبة تحديد مقاطع النص السردي الخماسية، والحدود النصية للمقاطع، ومن ثم يفتح باب الحوار والمناقشة حول المقاطع الخماسية للنص، وحدودها النصية.
- يطلب المعلم من الطلبة إنتاج ملخص للنص السردي المعروض.
- يطلب المعلم من الطلبة استنتاج القيم والمضامين الواردة في النص من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- يوضح المعلم المهمة التي يجب على الطلبة إنجازها، والتي تتضمن تلخيص نص سردي، ثم يوزع المعلم ورقة العمل على المجموعات؛ ليجيبوا عنها من خلال المجموعات التعاونية، مع إجراء مسابقة بين المجموعات، ومكافأة المجموعة الفائزة.

ورقة العمل (6)

دخلَ خالِدٌ إلى البَيْتِ مُبْتَهِجًا، وأسرَعَ مُتَّجِهًا إلى وَالِدَيْهِ، فهُوَ الَّذِي حقَّقَ الفوْزَ لِفرِيقِ المَدْرَسَةِ هَذا اليَوْم، وبَدَأ يُشِيدُ بِمَهاراتِهِ فِي المُباراةِ، وكَيْفَ أحْرَزَ هَدَفَيْنِ مِنْ أصْلِ ثَلاثةٍ، حتَّى تَمَكَّنَ فرِيقُهُ مِنَ الفَوْز، وكَيْفَ شَكَرَهُ مُدِيرُ المَدْرَسَةِ شُكْرًا خاصًّا في أثناء تَسْلِيمِهِمُ الكَأسَ.

وَهُنَا بَارَكَ الوَالِدُ لِخالِدٍ، وأخْبَرَهُ بِمَدَى فخْرِهِ وَاعْتِزَازِهِ بِمَوْهِبَتِهِ الَّتِي أنْعَمَ اللهُ بِها عَلَيْهِ، وَبِأنَّهُ سَيَكُونُ أكْثَرَ فرَحًا لوْ تَنَاسَبَتْ مَوْهِبَتُهُ فِي الرِّياضَةِ مَعَ نَتَائِجِهِ فِي المَدْرَسَةِ، فنَتائِجُهُ فِي الفَصْلِ الأوَّلِ ضَعِيفَةٌ عَنْ سابِقاتِهَا؛ مِمَّا يَزِيدُ خَوْفَهُ عَلَى مُسْتَقْبَلِهِ الدِّراسِيِّ، فهُوَ لا يُوَفِّقُ بَيْنَ المَدْرَسَةِ وَالمَلْعَبِ، بَلْ يُفَضِّلُ كُرَةَ القَدَمِ عَلَى مُسْتَقْبَلِهِ.

خالِدٌ يَرَى بِأنَّ كُرَةَ القَدَمِ هِيَ مُسْتَقْبَلُهُ، وَبِأنَّهُ سَيَكُونُ لاعِبًا مُحْتَرِفًا، كَمَا يَتَوَقَّعُ الجَمِيعُ، أمَّا الوَالِدُ فيُحَاوِلُ إقْنَاعَهُ بِأنَّنَا فِي زَمَنٍ لا مَكَانَ فِيهِ لِلنَّجَاحِ دُونَ سِلاحِ العِلْمِ، وَبِأنَّ اللاعِبَ مَهْمَا بَرَزَ نَجْمُهُ فَإنَّ عَطاءَهُ الرِّياضِيَّ يَقِلُّ بَعْدَ أنْ يَتَعَدَّى سِنَّ السَّابِعَةِ وَالعِشْرِين، فكَيْفَ سَيُوَاصِلُ مِشْوارَ حَيَاتِهِ، إنْ لَمْ يَكُنْ حَاصِلًا عَلَى شَهَادَةٍ وَعَمَلٍ!! ، خَالِدٌ يَرَى بِأنَّ الحَلَّ يَكُونُ بِالعَمَلِ كَمُدَرِّبٍ لِكُرَةِ القَدَمِ.

تَذَكَّرَ الوَالِدُ صَدِيقًا لهُ كَانَ يَدْرُسُ مَعَهُ فِي الجَامِعَةِ، وكَانَ لاعِبًا مُتَمَيِّزًا مَعَ فرِيقِ الجَامِعَةِ، وَمِنْ ثَمَّ صَارَ لاعِبًا مُحْتَرِفًا، وبَعْدَ أنْ اعْتَزَلَ اللَّعِبَ انْتَقَلَ لِيَعْمَلَ مُدَرِّبًا لِأحَدِ النَّوادِي القَوِيَّةِ، فأخْبَرَ خَالِدًا بِأنَّهُ سَيَصْطَحِبُهُ غَدًا لِزِيَارَةِ صَدِيقِهِ، الَّذِي يَعْمَلُ مُدَرِّبًا لِكُرَةِ القَدَمِ، وَسَيَطْلُبُ رَأيَهُ فِي هَذا المَوْضُوعِ.

وَفِي اليَوْمِ التَّالِي اصْطَحَبَ الوَالِدُ خَالِدًا، وَذَهَبَا إلى نَادِي التَّضَامُنِ، وَدَخَلا مَكْتَبَ المُدَرِّبِ عَامِرٍ، الَّذِي اسْتَقْبَلَهُمْ بِحَرَارَةٍ، وَتَبَادَلَ أبُو خَالِدٍ وَالكَابْتِنُ عَامِرٌ الأحادِيثَ وَالذِّكْرَياتِ، ثُمَّ سَألَهُ أبُو خَالِدٍ: كَيْفَ أصْبَحْتَ يَا صَدِيقِي مُدَرِّبًا وَبِهَذِهِ الشُّهْرَةِ؟ فأجابَ المُدَرِّبُ: كُنْتُ كَمَا تَعْرِف لاعِبًا هَاوِيًا، وَبَعْدَهَا مُحْتَرِفًا، وَصَقَلْتُ مَوْهِبَتِي بِالدِّرَاسَةِ فِي كُلِّيَّةِ الرِّيَاضَةِ، وَعِنْدَمَا اعْتَزَلْتُ اللَّعِبَ سَاعَدَتْنِي خِبْرَتِي العَمَلِيَّةُ، وَالأكَادِيمِيَّةُ بِأنْ أكُونَ مُدَرِّبًا، وَهَا أنَا أتَابِعُ المِشْوَارَ، وَأحْضِرُ الدُّكْتُوراه؛ لِتَزْدَادَ مَعْرِفَتِي بِالطِّبِّ الرِّيَاضِيِّ، وَالخِطَطِ الرِّيَاضِيَّةِ الحَدِيثَةِ، كَمَا أتَوَاصَلُ عَبْرَ شَبَكَةِ الإنْتَرْنِتْ مَعَ مُدَرِّبِين لِلفِرَقِ العَالَمِيَّةِ، وَأتَزَوَّدُ بِخِبْرَتِهِمْ؛ ذَلِكَ أنَّنِي مُتَمَكِّنٌ مِنَ اللُّغَةِ الإنْجِلِيزِيَّةِ، وَأتْقِنُ اسْتِخْدَامَ الكُمْبِيُوتَر وَالإنْتَرْنِتْ. سَألَ الوَالِدُ: ألَمْ تَكْفِيكَ خِبْرَتُكَ وَمَهَارَتُكَ لِتَكُونَ مُدَرِّبًا مُتَمَيِّزًا؟ ضَحِكَ المُدَرِّبُ: سَامَحَكَ اللهُ لوْ كَانَ عِنْدَكَ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الأخْشَابِ، وَلَدَيْكَ مَعْرِفَةٌ بَسِيطَةٌ بِالنِّجَارَةِ، فهَلْ سَتَصْنَعُ بِهَا شَيْئًا؟ أمَّا إذَا كُنْتَ نَجَارًا مُتَعَلِّمًا فَسَوْفَ تَصْنَعُ غُرْفَةَ نَوْمٍ، أوْ خِزَانَةً جَمِيلَةً.

وَفِيمَا بَعْدُ، صَاحَبَ المُدَرِّبُ خَالِدًا، وَوَالِدَهُ إلى سَاحَةِ التَّدْرِيبِ، وَعَرَّفَهُم عَلَى اللَّاعِبِين، فَرِحَ خَالِدٌ بِرُؤْيَةِ اللَّاعِبِين الَّذِين يَعْرِفُهُم مِنَ الصُّحُفِ، وَيُشَاهِدُهُمْ عَلَى التِّلْفَاز، وَتَفَاجَأ خَالِدٌ عِنْدَمَا عَرَفَ أنَّ مُعْظَمَ اللَّاعِبِينَ مِنْ طَلَبَةِ الجَامِعَاتِ.

نَظَرَ الوَالِدُ إلى ابْنِهِ، أمَّا خَالِدٌ فقَدْ فهِمَ الدَّرْسَ جَيِّدًا، وَعَرَفَ أنَّ العِلْمَ وَالدِّرَاسَةَ هُمَا طَرِيقُ النَّجَاحِ، وَفِي طَرِيقِ العَوْدَةِ إلى المَنْزِلِ قالَ خَالِدٌ لِوَالِدِهِ: أبِي أرِيدُ أنْ أكُونَ مُهَنْدِسًا، وَلاعِبًا مُحْتَرِفًا، وَمِنْ ذَلِكَ اليَوْمِ وَخَالِدٌ يُقَسِّمُ وَقْتَهُ بَيْنَ الرِّيَاضَةِ وَالدِّرَاسَةِ، حَتَّى كَبِرَ، وَانْتَسَبَ إلى الجَامِعَةِ، وَأصْبَحَ لاعِبًا فِي الدَّوْرِي الوَطَنِيِّ.

عمر تيسير شاهين

مجلة وسام العدد (186) / 2006

- حلل النص السابق إلى مقاطعه الخمسة، مبيناً الحدود النصية لكل مقطع.

عنوان النص

الهدوء الأولي	الاضطراب	التوتر
الحدود	الحدود	الحدود
من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------

الاضطراب المعاكس	الهدوء النهائي
الحدود	الحدود
من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------	من قول الراوي: ------------------ إلى قول الراوي :------------------

- **لخص النص السابق محافظًا على بنيته الخماسية، مع مراعاة الصياغة السردية للنص الملخص، والمقارنة بين النص الملخص والنص الأصلي.**

استراتيجيات التقويم وأدواته:

1.استراتيجية التقويم: التقويم الذاتي

الأداة : سلم تقدير

عزيزي الطالب:

بعد انتهاء أنشطة البرنامج، قيم ذاتك من خلال الجدول التالي؛ لتتلمس مناحي التحسن لديك، والمواطن التي تحتاج منك إلى عناية لرفع مستواها.

الرقم	المعيار	درجة توافره		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	أحدد مكونات النص السردي.			
2	أرسم الخريطة التحليلية للنص السردي.			
3	أحدد مقاطع النص السردي الخماسية.			
4	أعين الحدود النصية للمقاطع في النص.			
5	أنتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبي الخاص.			
6	أتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.			
7	أراعي كتابة كل مقطع من مقاطع النص السردي الخمسة في فقرة.			
8	أربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط المناسبة .			
9	أراعي الصياغة السردية للنص الملخص.			
10	أراعي الكتابة الإملائية السليمة في إنتاج النص السردي الملخص.			
11	أراعي علامات الترقيم في إنتاج النص السردي الملخص.			
12	أراعي النظافة والترتيب في إنتاج النص السردي الملخص.			

الملحــق رقم (7)

دليل المعلم

دليل المعلم

لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

في مملكة البحرين

الطالبة:

عواطف الكعبي

المشرف:

الأستاذ الدكتور أمين الكخن

كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

2012-2011

محتويات الدليل

مكونات البرنامج التعليمي :

أ. أهداف البرنامج : يسعى هذا البرنامج إلى تنمية الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين، وذلك من خلال التركيز على تلخيص النصوص السردية؛ سعيًا لتحقيق المهارات الآتية:

أولا: التلخيص في خدمة الاستيعاب القرائي لنص سردي

☒ يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها (الأزمنة،الأمكنة، الشخصيات، الأحداث)، ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.

- يحدد عناصر النص السردي من حيث الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث.
- يرسم الخريطة التحليلية للنص السردي.
- يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.
- يعين الحدود النصية للمقاطع في النص السردي.
- يرتب الأحداث في النص السردي.
- يربط بين الأحداث في النص السردي.

ثانيًا: التلخيص في خدمة الإنتاج الكتابي لنص سردي ملخص.

☒ ينتج نصوصًا سردية ملخصة، موظفًا عمليات الكتابة الأساسية في تحرير إنتاجه الكتابي، وإخراجه شكلا ومضمونًا.

- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.
- يتبع نظام الفقرات في إنتاج النص السردي الملخص.
- يكتب كتابة صحيحة مطبقًا ما تعلمه من القواعد النحوية والإملائية فيما ينتجه من نصوص سردية ملخصة.
- يربط بين الأحداث باستخدام أدوات الربط.
- يوظف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا فيما ينتجه من نصوص سردية ملخصة.
- يحسن الصياغة السردية للنص الملخص.
- يقارن بين النص الملخص والنص الأصلي.

المجموعة المستهدفة:

طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين.

ب. محتوى البرنامج:

يتضمن البرنامج ستة من النصوص السردية الملائمة للصف السادس الأساسي ، والجدول الآتي يبين المحتوى المقرر تدريسه، والوقت المخصص لكل نص :

الرقم	النص السردي المتضمن في البرنامج	الزمن المقرر
1	الأرض الخضراء	حصتان
2	فارس رغم أنفي	حصتان
3	الصدق ينجي صاحبه	حصتان
4	عمياء، خرساء، بكماء	حصتان
5	اختيار الأصدقاء	حصتان
6	الدراسة والرياضة	حصتان
	المجمـــــوع	12حصة صفية

ج. الاستراتيجيات والأنشطة:

ب. الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البرنامج :

- التعلم التعاوني.
- الخرائط التحليلية للنصوص السردية.
- الحوار والمناقشة.
- العصف الذهني.
- الدراما.
- المسابقات.

ت. الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج:

- كتب ومراجع.
- أوراق العمل.
- العروض التقديمية (Power Point).
- وسائل تعليمية إيضاحية.
- ملف الطالب.

ج. الأنشطة المصاحبة للبرنامج:

- دروس تمهيدية في التلخيص والسرد.
- مناقشات وحوارات صفية.
- تكليف الطلبة بأنشطة لا صفية تتضمن تلخيص وكتابة نصوص سردية، وعرضها ومناقشتها مع طلبة الصف، وتحت إشراف المعلم.

د. التقويم :

وينقسم إلى ثلاثة أقسام:

التقويم القبلي : إجراء اختبار قبل بدء البرنامج للوقوف على مستوى الطلبة، ولمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يصاحب مراحل الحصة، من حيث المتابعة المباشرة للطلبة، والمناقشة، والأنشطة التي تتم خلال الحصة، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة، وذلك بالاستعانة بأدوات التقويم المختلفة من سلالم تقدير، وقوائم شطب، وسجل قصصي، وسجل وصف سير التعلم.

التقويم الختامي: ويتم من خلال إجراء اختبار بعدي؛ لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على أداء الطلبة الذين خضعوا للتجريب، ومن خلال تقويم سجل أعمال الطلبة في ختام البرنامج.

الإجراءات:

- تهيئة الطلبة لدروس التلخيص، وذلك بتوضيح أهمية المادة المعتمدة، ومهارات التلخيص، والحديث عن السرد.
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.
- تطبيق البرنامج القائم على التلخيص على المجموعة التجريبية.
- تطبيق التقويم التكويني من قبل المعلمين باستخدام أدوات التقويم المناسبة.
- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي.

التعريف ببعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في البرنامج التعليمي:

التلخيص: هو التعبير عن الأحداث الأساسية للنص، وتنظيمها وعرضها عرضًا موجزًا غير مخل بالأحداث الرئيسة للنص، بأسلوب الملخّص الخاص.

إن التلخيص مهارة من مهارات التفكير العليا التي تتبنى أسلوب الصقل والتهذيب والإيجاز المحكم. أما عن مفهوم التلخيص لغة فهو من لخّص، والتلخيص هو التبيين والشرح، يقال: لخصت الشيء ولحصته بالخاء والحاء إذا استقصيت في بيانه وشرحه وتحبيره، يقال: لخّص لي خبرك: أي بينه لي شيئًا بعد شيء، وفي حديث علي رضوان الله عليه " أنه قعد لتلخيص ما التبس على غيره "، والتلخيص: التقريب والاختصار، يقال لخصت القول: أي اقتصرت فيه، واختصرت منه ما يحتاج إليه (ابن منظور، 1988).

أما عن تعريف التلخيص اصطلاحًا فيعرف بأنه التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون إخلال بالمضمون أو إبهام في الصياغة، وتتفاوت نسبة طول الملخص إلى الموضوع الأصلي وفقًا لدرجة تكثيف هذا الموضوع، فقد يكون الأصل مركزًا موجزًا لا تستطيع أن تختصره كثيرًا، وقد يكون حافلا بالتكرار مستفيضًا بالأمثلة والشروح يمكن تلخيصه في سطور قليلة(عبد الباري،2010).

أهمية التلخيص:

إن أهمية التلخيص تتجلى في الآتي:

- التركيز على العناصر الأساسية فيما يراد تلخيصه دون الحشو الزائد.
- توفير الوقت المطلوب للإطلاع على الكتابة المطولة كالتقارير، والمقالات، والبحوث.
- توفير المجهود اللازم لمتابعة الأعمال المطلوبة.
- تعليم وتعلم استخدام المراجع، وهذا إذا كان ما سيتم تلخيصه يتطلب الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية.
- تدريب عملي على الكتابة، وتطوير مهاراتها لدى القائم؛ حيث إنه يمثل اختبارًا لقدرته على الاستيعاب، واسترجاعه المنظم للمعلومات، وخبراته الكتابية التي يكشف من خلالها أسلوبه المميز في الأداء الكتابي.

- التمييز بين المهم وغير المهم فيما يراد تلخيصه.
- ترويض ملكة الفرد الذهنية على التقاط العناصر الأساسية، والوصول للكلمات المفتاحية، والاستمرارية في القراءة للوصول إلى النص المختصر.
- ضمان لحسن استيعاب الموضوع، والإحاطة بمختلف جوانبه.
- تعميق لنظرة الكاتب، ولنظرة القارئ بالتركيز عند الكتابة الملخصة على أهم النقاط في الصياغة.
- توليد ثقة الفرد في نفسه عندما يلمس قدرته على الاستيعاب، وجهده في الصياغة، وتعبيره عن الكثير بالقليل؛ مما يولد لديه إحساسًا بالنجاح، وانطلاقًا لآفاق أوسع وأرحب(فضل الله ،2003؛ يونس،2004).

الاستيعاب القرائي: مصطلح يستخدم لوصف العملية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي أراده الكاتب من النص(soslo,1988).

وهو عملية تعتمد على الإدراك الذهني، وتتطلب القدرة على فهم وشرح وتحليل النص المقروء، وإدراك قصد الكاتب فيه.

مهارات الاستيعاب القرائي:

تتم عملية الاستيعاب القرائي بممارسة مهارات مختلفة؛ فالقارئ يحاول قدر استطاعته أن يظفر بالأفكار التي يتضمنها النص المقروء باستخدام المهارات التي يحسنها، ومن هذه المهارات كما هي لدى روبنسون(Robinson,1970) :

1. توقع مضمون النص المقروء من خلال العنوان.

2. تحديد الفكرة الرئيسة في النص.

3. تذكر تفاصيل معينة في النص.

4.إدراك العلاقة بين الفكرة الرئيسة والفرعية.

5.تتبع تسلسل الأحداث في النص.

6.قراءة مابين السطور.

7. إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

مستويات الاستيعاب القرائي:

مستويات الاستيعاب القرائي لدى باريت(Barret,1976) ثلاثة هي كالآتي:

1.**المستوى الحرفي:** ويتضمن استخراج الأفكار الرئيسة، وذكر تسلسل الأحداث، وتحديد التفاصيل.

2.**المستوى الاستنتاجي:** ويتضمن استنتاج فكرة النص العامة، والغرض الذي يقصده الكاتب، وملاحظة الأسباب، وربطها بالنتائج، والقدرة على التنبؤ.

3.**المستوى التقويمي:** ويتضمن القدرة على تقويم الأفكار، وإصدار الأحكام حول المحتوى والشخصيات، والقدرة على تلخيص النص، ومقارنة أفكاره مع أفكار القارئ.

الإنتاج الكتابي: يعرف نصر (1999) الإنتاج الكتابي على أنه عمل يحدث من خلال سياق اجتماعي، ويوجه لجمهور القراء ويعتمد نجاحه على مدى وعي الكاتب بجمهوره وحاجاتهم؛ لأنه القادر على خلق الأفكار أو توريد المعاني وصياغتها في قوالب لغوية، وصور تعبيرية مناسبة تتفق وطبيعة الموضوع، وهدف الكاتب وخصائص القارئ.

ويصنف الإنتاج الكتابي من حيث الأغراض والمستويات الفنية إلى ثلاثة أنواع هي: الكتابة التعبيرية Expressive Writing وهي التي تصور مشاعر الكاتب وآراءه إزاء موضوع معين، وتستهدف تعريف القراء وزيادة وعيهم بالشيء، والكتابة التفسيرية Explantry Writing وتتمثل في تقديم وجهات النظر والتفسيرات لظاهرة أو مشكلة أو مقترح ما، وفيها يعمل الكاتب للإفصاح عن رؤيته وتصوره حول القضية المطروحة، أما النوع الثالث فهو الكتابة الجدلية Argumentative Writing أو ما يطلق عليها الإقناعية Persuasive Writing وينصب الاهتمام في هذا المستوى من الكتابة على القراء وخصائصهم التفكيرية والمعلوماتية، وما يحملون من أفكار واتجاهات، وليس الهدف منها نقل المعلومات إلى المستمعين والقراء، وإنما الغاية تغيير آرائهم ومواقفهم واتجاهاتهم لاتخاذ مواقف أقل تشددًا أو معارضة، أو إزالة الغموض حيال بعض القضايا الجدلية، ويسعى الكاتب في هذا النوع من الكتابة إلى دحض السباب الكامنة وراء اقتناع القراء برأي مخالف(Lanon,1995).

أهمية الإنتاج الكتابي:

تعد الكتابة إحدى قنوات الاتصال اللغوي التي يجري بها التواصل بين البشر، وهي الفن الذي ينقل به الإنسان أفكاره إلى الآخرين نقلاً خطيًا، وتبرز أهمية الكتابة من خلال انتقال الأفكار إلى جمهور غير محدود، وتتسع مجالات الكتابة لتشمل كثيرًا من المواقف، التي يحتاج الإنسان فيها إلى نقل آرائه وأفكاره كتابة، أو إخبار الآخرين بشيء، ومنها كتابة التقرير أو المقال التي يعبر فيها عن فكرة أو رأي .

السرد:

السرد في اللغة : تقدمة شيء إلى شيء تأتي به متسقا بعضه في أثر بعض متتابعًا. سرد الحديث ونحوه يسرده سردًا إذا تابعه (ابن منظور، 1988) .

والسرد هو الإخبار عن حادثة أو حوادث مترابطة قامت بها شخصية أو أكثر في مكان وزمان محددين.

دراسة البنية المقطعية للنص السردي:

1. تحديد الحدود النصية للمقاطع، وعددها نظريًا خمسة مقاطع.

2. إسناد عنوان إلى كل مقطع يعبر عن محتواه، أو عن موقعه من مسار أحداث النص، أو الاثنين معًا.

التحليل المقطعي للنص السردي:

البنية الحدثية:

أ. التحليل الأفقي:

- **الهدوء الأولي:** وهو الوضع الساكن المستقر الذي يسبق الحادثة، ويتم التركيز في هذا المقطع على:
  - ✓ الامتداد الزمني.
  - ✓ تكرار الأحداث.
  - ✓ عادية الأحداث.
- **الاضطراب:** وهو الحدث الطارئ الذي يبدل الوضع الأول إلى أوضاع أخرى غير مستقرة، ويتم التركيز في هذا المقطع على:
  - ✓ فجائية الأحداث.
  - ✓ سرعتها.
  - ✓ تأثيرها.
- **التوتر:** وهي الأحداث الناتجة من العنصر الطارئ وتؤدي إلى ذروة التأزم، ويتم التركيز في هذا المقطع على:
  - ✓ بطء السرد واهتمام الراوي بالأحداث التفصيلية.
  - ✓ الصراع بين الشخصيات.
  - ✓ عواطف وانفعالات الشخصية الرئيسة والمصاحبة للصراع.
- **الاضطراب المعاكس:** وهي الأحداث المؤدية إلى الحل وانفراج التأزم، ويتم التركيز في هذا المقطع على:
  - ✓ فجائية الأحداث.
  - ✓ مجيئها عكس اتجاه أحداث التوتر.
  - ✓ ترجيحها كفة الصراع لفائدة طرف من أطرافه.

- ✓ توجيهها مسار الحكاية نحو انتهاء الصراع.
- ✓ إيذانها بانغلاق الحكاية.

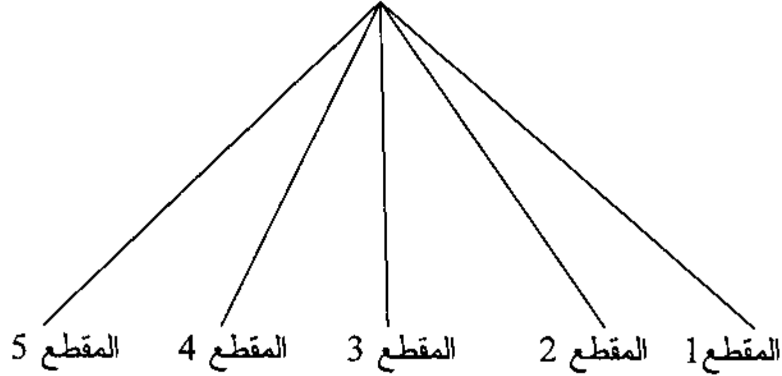
- **الهدوء النهائي:** وهو الوضع الذي يوفر الاستقرار مجددًا، ويتم التركيز في هذا المقطع على:

- ✓ استقرار الأحداث واتجاهها إلى التكرر.
- ✓ اتجاه تكرر الأحداث إلى الامتداد في الزمان.
- ✓ بدء الشخصيات التي كانت تتصارع في التوتر تقبل دخول الوضع الجديد في النسق العادي لحياتها.
- ✓ ترك الحكاية أثرًا في الشخصيات ولاسيما الشخصية الرئيسة؛ حيث تختلف عما كانت عليه في أول الحكاية (الشبشوبي، 2007).

ب. التحليل العمودي(التحليل الشجري):

تحليل النص أو المقطع وفقا لمبدأي الاقتضاء والتضمن.

النص



الهدوء الأولي الاضطراب التوتر الاضطراب المعاكس الهدوء النهائي



وفيما يأتي الخطط الدرسية للنصوص الستة:

الموضوع : الأرض الخضراء
الزمن : حصتان (90) دقيقة

التاريخ : 18/ 10/ 2011 م
الصف : السادس الأساسي



النتاجات العامة :
- يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
يلخص نصوصًا سردية متنوعة.

النتاجات الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يتعرف الطالب النص السردي.	التقديم للبرنامج التعليمي من خلال العصف الذهني، ثم عرض تقديمي(بور بوينت) يتضمن قصة مصورة عن تلخيص النصوص السردية.	عرض بور بوينت من خلال جهاز السبورة الذكية.	- عرّف النص السردي.	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.	عرض النص من خلال عرض تقديمي في السبورة الذكية..	- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خارطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص السردي .	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة وتوضيح للخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.	- مناقشة وتوضيح للمقاطع من خلال الخريطة التحليلية.		- حدد مقاطع النص الخماسية.	
يعين الطالب الحدود النصية لكل مقطع سردي.	- مناقشة وتوضيح حول الحدود النصية للمقاطع السردية في النص.		- عين الحدود النصية للمقاطع السردية في النص.	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	-اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانًا مناسبًا للنص.	
يلخص الطالب النص السردي .	- عمل تعاوني لتلخيص النص السردي المعروض مع المحافظة على بنيته الخماسية.		- لخص النص محافظا على بنيته الخماسية.	
يحل الطالب ورقة العمل رقم (1) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن ورقة العمل رقم (1) من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات.	-عرض النص من خلال جهاز الحاسوب. - مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير، وقائمة شطب.	

الموضوع : فارس رغم أنفي — التاريخ : 30/ 10/ 2011م

الزمن : حصتان (90) دقيقة — الصف : السادس الأساسي

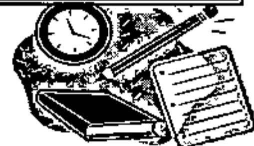


النتاجات العامة : - يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- يلخص نصوصًا سردية متنوعة.

النتاجات الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يعرض الطالب بعض المعلومات عن الخيول..	- هل تحب الخيول؟ وهل ركبت يومًا خيل؟ - ما معلوماتك عن الخيول؟	عرض مجموعة من صور الخيول، والنص السردي من خلال عرض تقديمي على السبورة الذكية.	- ماذا تعرف عن الخيول؟	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.		- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	- ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خريطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص.	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة وتوضيح للخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
يرتب الطالب الأحداث في النص المعروض.	- مناقشة وتوضيح حول ترتيب الأحداث حسب وقوعها.	- السبورة.	- رتب الأحداث في النص حسب وقوعها.	
يربط الطالب بين الأحداث سببيًا وزمنيًا ولغويًا.	- مناقشة حول كيفية الربط بين الأحداث سببيًا وزمنيًا ولغويًا.		- اربط بين الأحداث في النص سببيًا وزمنيًا ولغويًا.	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين البينية الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين الواردة في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	-اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانا مناسبًا للنص.	
يلخص الطالب النص السردي .	- عمل تعاوني لتلخيص النص السردي المعروض مع المحافظة على بنيته الخماسية.		- لخص النص محافظًا على بنيته الخماسية.	
يحل الطالب ورقة العمل رقم (2) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن ورقة العمل رقم(2) من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير ، وقائمة رصد.	

الموضوع : الصدق ينجّي صاحبه — التاريخ : 2/ 11/ 2011م

الزمن : حصتان (90) دقيقة — الصف : السادس الأساسي



النتاجات العامة : - يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا.

النتاجات الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يعرض الطالب شفويًا نصًا سرديًا ذا بنية خماسية من إنشائه.	- عرض شفوي لأحد النصوص السردية من تأليف الطلاب، يتم من خلاله مراجعة لما تم دراسته سابقا، وربط الخبرات التعلمية السابقة باللاحقة . - حدد المقاطع المفصلية للنص المعروض.		- ما المقاطع المفصلية للنص السردي المعروض؟	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.	عرض النص من خلال عرض تقديمي في السبورة الذكية.	- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	- ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خارطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص.	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة وتوضيح للخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
يحول الطالب الأحداث في المقاطع الخمسة إلى أحداث مدمجة.	- عمل جماعي تعاوني لتحويل الأحداث في النص إلى أحداث مدمجة.	.	- حول الأحداث في النص إلى أحداث مدمجة.	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين البيئية الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين الواردة في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	-اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانًا مناسبًا للنص.	
ينتج الطالب نصًا سرديًا ملخصًا بأسلوبه الخاص.	- عمل فردي لكتابة النصوص السردية الملخصة.	- مذكرة أنشطة الطالب.	- لخص النص السردي المعروض بأسلوبك الخاص.	
ينتج الطالب نصًا سرديًا ملخصًا مراعيًا نظام الفقرات في الكتابة.	- عمل فردي لكتابة النصوص السردية الملخصة.	- مذكرة أنشطة الطالب.	- لخص النص السردي المعروض مراعيًا نظام الفقرات في الكتابة.	
يحل الطالب ورقة العمل رقم (3) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن ورقة العمل رقم(3) من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير ، وقائمة رصد.	

الموضوع : عمياء، خرساء، بكماء | التاريخ : 20/ 11/ 2011م

الزمن : حصتان (90) دقيقة | الصف : السادس الأساسي



النتاجات العامة : – يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا.

النتاجات الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يعرض الطالب شفويًا نصًا سرديًا ذا بنية خماسية من إنشائه.	- عرض شفوي لأحد النصوص السردية من تأليف الطلاب، يتم من خلاله مراجعة لما تم دراسته سابقًا، وربط الخبرات التعلمية السابقة باللاحقة . - حدد المقاطع المفصلية للنص المعروض.		- ما المقاطع المفصلية للنص السردي المعروض؟	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.	عرض النص من خلال عرض تقديمي في السبورة الذكية.	- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	- ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خارطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص.	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة وتوضيح للخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
يحدد مقاطع النص السردي الخماسية.	- مناقشة وتوضيح للمقاطع من خلال الخريطة التحليلية.		- حدد مقاطع النص الخماسية.	
يعين الطالب الحدود النصية لكل مقطع سردي.	- مناقشة وتوضيح حول الحدود النصية للمقاطع السردية في النص.		- عين الحدود النصية للمقاطع السردية في النص.	
يوظف الطالب أدوات الربط المختلفة في إنتاج الملخص.	- توضيح حول أدوات الربط .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- وضح كيفية استخدام أدوات الربط.	
يوظف الطالب علامات الترقيم المناسبة في إنتاج الملخص.	- توضيح حول علامات الترقيم، ومواضع استخدامها.	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ما هي علامات الترقيم؟ ومتى تستخدم؟	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين البينية الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين الواردة في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	-اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانا مناسبًا للنص.	
يلخص الطالب النص السردي .	- عمل تعاوني لتلخيص النص السردي المعروض مع المحافظة على بنيته الخماسية.		- لخص النص محافظا على بنيته الخماسية.	
يحل الطالب صحيفة العمل رقم (4) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن صحيفة العمل رقم (4) من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير ، وقائمة رصد.	

الموضوع : اختيار الأصدقاء
التاريخ : 28/ 11/ 2011م
الزمن : حصتان (90) دقيقة
الصف : السادس الأساسي



النواتج العامة : - يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا.

النواتج الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يذكر الطالب بعض المعايير التي يراعيها عند اختيار أصدقائه.	- ما المعايير التي تراعيها عند اختيار أصدقائك؟		- كيف تختار أصدقائك ؟	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.	عرض النص من خلال عرض تقديمي في السبورة الذكية.	- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	- ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خارطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص.	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة حول الخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
ينتج الطالب نصًا سرديًا ملخصًا مع المحافظة على بنيته الخماسية.	- لخص النص السابق محافظًا على بنيته الخماسية.		- لخص النص السابق مع المحافظة على بنيته الخماسية.	
يوظف الطالب القواعد النحوية المدروسة في إنتاج الملخص.	- عرض وتوضيح لبعض القواعد النحوية المدروسة.		- أجب عن التطبيق (1) في ورقة العمل المعطاة .	
يوظف الطالب القواعد الإملائية المدروسة في إنتاج الملخص.	- عرض حول بعض القواعد الإملائية المدروسة.		- أجب عن التطبيق (2) في ورقة العمل المعطاة .	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين البيئية الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين الواردة في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	- اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانا مناسبًا للنص.	
يحل الطالب صحيفة العمل رقم (5) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن ورقة العمل رقم (5) من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير ، وقائمة رصد.	

الموضوع : الدراسة والرياضة
الزمن : حصتان (90) دقيقة

التاريخ : 2/ 12/ 2011م
الصف : السادس الأساسي



النواتج العامة : - يحلل بنية النص السردي إلى مكوناتها(الأزمنة، الأمكنة، الشخصيات، الأحداث) ويتبين العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- ينتج نصًا سرديًا ملخصًا.

النواتج الخاصة	الأنشطة والأساليب	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الملاحظات
يذكر الطالب بعض هواياته.	- ما هواياتك المفضلة ؟ - كيف توائم بين دراستك وممارسة هواياتك المفضلة؟ ما رأيك فيمن تطغى هوايته على وقت الدراسة لديه؟-		- اذكر بعض هواياتك.	
يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة	- قراءة من قبل الطلاب مع المتابعة والتصويب عند الخطأ.	عرض النص من خلال عرض تقديمي في السبورة الذكية.	- استماع وتوجيه.	
يفسر الطالب معاني المفردات الصعبة من خلال المعجم اللغوي والسياق.	- تحديد الكلمات الصعبة، والكشف عن بعضها في المعجم اللغوي.	- المعجم اللغوي.	- ما معنى الكلمات التي تحتها خط في النص؟	
يحدد الطالب مكونات النص السردي.	- مناقشة لتحديد مكونات النص . - رسم خريطة تبين مكونات النص السردي.	- السبورة.	- حدد مكونات النص.	
يرسم الطالب الخريطة التحليلية للنص.	- عرض الخريطة التحليلية من خلال وسيلة تعليمية. - مناقشة حول الخريطة التحليلية للنص.	- وسيلة تعليمية تتضمن الخريطة.	- ارسم الخريطة التحليلية للنص في دفترك.	
ينتج الطالب نصًا سرديًا ملخصًا مع المحافظة على بنيته الخماسية.	- لخص النص السابق محافظا على بنيته الخماسية.		- لخص النص السابق مع المحافظة على بنيته الخماسية.	
يحسّن الصياغة السردية للنص الملخص.	- عرض حول الصياغة السردية للنص الملخص.		- صغ النص الملخص صياغة سردية سليمة.	
يقارن الطالب بين النص الملخص والنص الأصلي.	- عرض وتوضيح حول المقارنة بين المحتوى الحدثي للنص الملخص والمحتوى الحدثي للنص الأصلي.		- قارن بين النص الملخص و النص الأصلي.	
يستنتج الطالب القيم والمضامين الواردة في النص.	- عمل تعاوني جماعي لاستنتاج القيم والمضامين البينية الواردة في النص.		- استنتج القيم والمضامين الواردة في النص.	
يستنتج الطالب عنوان النص.	-اقترح عنوانا مناسبا للنص السابق.		- استنتج عنوانا مناسبًا للنص.	
يحل الطالب صحيفة العمل رقم (6) في مذكرة أنشطة الطالب.	- الإجابة عن صحيفة العمل رقم (6)من خلال المجموعات التعاونية بين الطلبة. - عرض المجموعات للإجابات. - حوار عام وتغذية راجعة فورية لعمل المجموعات .	- مذكرة أنشطة الطالب.	- ملاحظة منظمة باستخدام سلم التقدير ، وقائمة رصد.	

الملحق رقم (8)

معامل التمييز والصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة
0,72	0,42	21	0,68	0,42	1
0,40	0,58	22	0,44	0,50	2
0,52	0,58	23	0,48	0,42	3
0,56	0,67	24	0,48	0,67	4
0,40	0,50	25	0,56	0,58	5
0,48	0,58	26	0,76	0,25	6
0,48	0,42	27	0,60	0,75	7
0,60	0,25	28	0,48	0,42	8
0,52	0,83	29	0,44	0,50	9
0,76	0,8	30	0,44	0,42	10
0,64	0,42	31	0,48	0,58	11
0,52	0,67	32	0,88	0,25	12
0,48	0,67	33	0,52	0,67	13
0,76	0,17	34	0,76	0,25	14
0,52	0,58	35	0,76	0,42	15
0,56	0,67	36	0,56	0,42	16
0,48	0,58	37	0,48	0,67	17
0,68	0,42	38	0,56	0,67	18
0,60	0,58	39	0,36	0,75	19
0,52	0,33	40	0,52	0,58	20

الملحق رقم (9)

كتب تسهيل المهمة



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١ / ١ / ٨ / ٢٦١١
الرقم الآلي: ١٠٩٧٢٤
الموافق: ٢٧ / ٢ / ٢٠١١ م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

مملكة البحرين

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " عواطف علي خلف الكعبي " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس مملكة البحرين .

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور " أمين بدر الكخن " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

لمى ب.

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١١٢٠ فاكس ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo

EMBASSY
OF THE KINGDOM OF BAHRAIN
Cultural Attache
Jordan



سفارة مملكة البحرين
الملحقية الثقافية
الأردن

الرقم : ٥٣٣/ م ر ٣٠١ /٢٠١١
التاريخ : ٢٠١١/٨/٧ م



سعادة الأستاذ الدكتور/ ماجد بن علي النعيمي الموقر

وزير التربية والتعليم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

نرفق طيا لسعادتكم الكتاب الصادر من الجامعة الأردنية للطالبة الدكتورة / عواطف علي خلف الكعبي المبتعثة على نفقة وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين للدراسة بالجامعة الأردنية تخصص دكتوراه مناهج والتدريس الذي يفيد بتسهل مهمة الطالبة في تطبيق أداة دراستها لاطروحة الدكتوراه بعنوان " اثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الإستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين " .

وتفضلوا سعادتكم بقبول فائق الاحترام والتقدير

بخيت مطلق الدوسري

المستشار الثقافي



تلفون ٥٦٥٨٤٤٢ ٦ ٠٠٩٦٢ فاكس ٥٦٥٨٤٤٣ ٦ ٠٠٩٦٢ ص.ب ٩٤٢٤٤٨ عمان ١١١٩٤ الأردن
Tel.: 00962 6 5658442 Fax: 00962 6 5658443 P.O. Box 942448 Amman 11194 Jordan

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Office of Undersecretary for Education & Curricular affairs



وزارة التربية والتعليم
مكتب وكيل الوزارة لشئون التعليم والمناهج

التاريخ : 7 سبتمبر 2011م
الموافق: 9 شوال 1432هـ

مذكرة

سعادة الدكتور عبد الله بن يوسف المطوع .... الموقر
وكيل الوزارة لشئون التعليم والمناهج

الموضوع: مذكرة سعادة الوزير حول خطاب المستشار الثقافي في المملكة الأردنية الهاشمية بشأن تسهيل مهمة الطالبة عواطف علي خلف الكعبي في تطبيق أدوات دراستها لأطروحة الدكتوراه

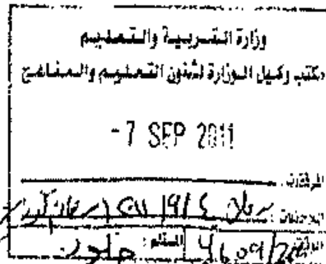
تحية وتقديرا وبعد:

فبناء على توجيهاتكم الكريمة بشأن الموضوع المذكور أعلاه، نفيد سعادتكم علما بأنّ الطالبة المذكورة مبعوثة على نفقة وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للدراسة في الجامعة الأردنية في برنامج الدكتوراه/ تخصص مناهج وأساليب تدريس، وهي بصدد إعداد أطروحتها بعنوان: "أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين".

ولمّا كان من شأن هكذا دراسة أن تسهم في تحسين أساليب تدريس اللغة العربية وبخاصة القراءة والكتابة لطلبة الحلقة الدراسية الثانية؛ فإنّني أقترح على سعادتكم أن توصوا بالسماح للطالبة الباحثة أن تطبّق أدوات دراستها شريطة استكمال الإجراءات المطلوبة لتسهيل مهمتها من خلال إدارة البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام والتقدير

د. خلدون أبو الهيجاء / مستشار إدارة وتخطيط
مكتب وكيل الوزارة لشئون التعليم والمناهج



Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate



مملكـــة البحريـــن
وزارة التربيـــة والتعليـــم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

رأي إدارة البحث العلمي

مرفقات الطلب : مكتملة (✓) غير مكتملة ( )

أدوات البحث: مناسبة (✓) غير مناسبة ( ) محكّمة (✓) غير محكّمة ( )

مدير الإدارة: د. معصومة عبد الصاحب التوقيع .... التاريخ ..٢٨/٩/٢٠١١..

رأي الإدارة / الإدارات المعنية : إدارة التعليم الابتدائي

موضوع البحث : مقبول (✓) **غير مقبول** ( )

أسباب عدم القبول:

....

....



اعتماد مدير الإدارة :

الاسم: ....

التوقيع .... **التاريخ** ..٢٨/٩/٢٠١١..

رأي اللجنة المختصة :

موضوع البحث : مقبول ( ) **غير مقبول** ( )

أسباب القبول

....

....

أسباب عدم القبول

....

....

هاتف : ١٧٦٨٠٠٨٣ (٩٧٣+) – فاكس ١٧٦٨٥٠٩٤ (٩٧٣+) – ص.ب : ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17680083 – Fax (+973) 17685094 – P.O. Box : 43 – Manama
- E-mail: dir.scientific.research@moe.gov.bhwww.education.gov.bh

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate



مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

راي إدارة البحث العلمي

مرفقات الطلب : مكتملة (✓) غير مكتملة ( )

أدوات البحث: مناسبة (✓) غير مناسبة ( ) محكّمة (✓) غير محكّمة ( )

مدير الإدارة: د. معصومة عبد الصاحب التوقيع .... التاريخ ...٢٨/٩/٢٠١١

راي الإدارة / الإدارات المعنية : إدارة المناهج

موضوع البحث : مقبول (✓) **غير مقبول** ( )

اسباب عدم القبول:

....

....

اعتماد مدير الإدارة :

الاسم: ....

التوقيع .... **التاريخ** ...٢٩/٩/٢٠١١

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
2 9 SEP 2011
إدارة المناهج

راي اللجنة المختصة :

موضوع البحث : مقبول ( ) **غير مقبول** ( )

اسباب القبول

....

....

اسباب عدم القبول

....

....

الملحق (10)

الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة

Kingdom of Bahrain Ministry of Education Secretariat General of the Higher Education Council Scientific Research Directorate		مملكـــــة البحريـــــن وزارة التربيـــة والتعليـــم الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي إدارة البحث العلمي

التاريخ : ١١ أكتوبر ٢٠١١ م　　　　　　الرقم : ٥٧ / ٩ / ت م ب

حضرة الفاضلة عواطف علي خلف الكعبي المحترمة

تحية طيبة وبعد .....

الموضوع

الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٨/ ٩ / ٢٠١١ م بشأن تطبيق أدوات البحث:

" أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين "

يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف .

٢. المحافظة على المعلومات التي يحصل عليها وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

٣. تزويد إدارة البحث العلمي بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه .

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

التوقيع

لا مانع لدى مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين
وقد تم التنسيق مع الأستاذ خالد العصفور
مسئول المادة على أن يتم التطبيق في صف ٦ / ٥
أيام الآحاد الحصة الأولى والثانية

د. معصومة عبد الصاحب

مديرة إدارة البحث العلمي

هاتف : ١٧٦٨٠٠٨٣ (+٩٧٣) – فاكس ١٧٦٨٥٠٩٤ (+٩٧٣) – ص . ب : ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17680083 – Fax (+973) 17685094 – P.O. Box : 43 – Manama
- E-mail: dir.scientific.research@moe.gov.bhwww.education.gov.bh

THE EFFECT OF AN INSTRUCTIONAL PROGRAM BASED ON THE SUMMARY IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION AND WRITING PRODUCTION FOR GRADE SIX IN THE KINGDOM OF BAHRAIN

By

Awatef Ali Khalaf Al.Kaaby

Supervisor

Dr.Ameen Bader Ali Al.Kokhon, Prof

ABSTRAT

This study aimed at examining the effects of an educational program based on summarization in the development of reading and written production in sixth grade students in the Kingdom of Bahrain.

The purpose of the study was to analyze an educational program based on summarization of the Arabic language to teach, and testing In the development of reading and testing in the written production, has been verified the sincerity and consistency of these tools.

The number of the sample was (135) male and female students were selected from two governmental primary schools in Bahrain. One boys' elementary school and one girls' elementary school that were divided into two groups. One experimental group of (68) male and female students studied and were taught fusing the proposed

educational program based on summarization, and another control group of (67) male and female students that studied and were taught in the traditional manner.

Results of the study:

There is a statistically significantly difference in the mean scores of the two groups' reading comprehension tests in favor of the experimental group.There is statistically significant difference due to the interaction of the program and gender and the performance of the two groups in the experimental study of reading comprehension.

There is a statistically significantly difference in the mean scores of the two groups' writing production tests in favor of the experimental group.There is no statistically significant difference due to the interaction of the program and gender in the performance of the two groups in written production.